

Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?

Teresa Lleixà
Susanna Soler

45



CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Teresa Lleixà, es profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Barcelona. Una sólida formación en los campos de la educación física y la pedagogía y una amplia experiencia docente en los ámbitos escolares y universitario, han servido de base para sus diversas publicaciones orientadas fundamentalmente a la educación física en la enseñanza infantil y primaria. Su trabajo investigador tiene como líneas principales el *currículum de educación física* —tema objeto de su tesis doctoral— y la educación física en colectivos socialmente discriminados.

Susanna Soler Prat es licenciada en Educación Física y en Historia. Posee además el Diploma de Estudios Avanzados por el doctorado "Activitat Física i Esport" de la Universitat de Barcelona. Es profesora de "Tractament de la multiculturalitat i el gènere en l'activitat física i l'esport" i de "Sociologia de l'esport de rendiment", entre otras asignaturas en el INEFC Barcelona. Su trabajo investigador tiene como líneas principales el género en Educación Física y la educación en valores. Diversas publicaciones en torno a estos temas acreditan su amplia dedicación a estos campos de estudio.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

45

TERESA LLEIXÀ
SUSANNA SOLER

ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN SOCIEDADES MULTICULTURALES. ¿INTEGRACIÓN O SEGREGACIÓN?

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez,
Iñaki Echebarría, Francesc Segú, Núria Casals

Primera Edición: Noviembre 2004

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Editorial Horsori
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Teresa Lleixà
© Susanna Soler
© Cada uno de los autores por sus capítulos propios
© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori

Depósito legal: B-36835-2004
I.S.B.N.: 84-96108-12-0
Impreso en A & M Gràfic, S. L.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

Actividad física y deporte en las sociedades multiculturales

Presentación.....	9
 Capítulo 1	
Actividad física, deporte y ciudadanía intercultural	
<i>Teresa Lleixà</i>	13
 Capítulo 2	
El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural	
<i>Miquel Àngel Essomba</i>	27
 Capítulo 3	
El capital social del deporte	
<i>Gaspar Maza</i>	43
 Capítulo 4	
Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes	
<i>Gertrud Pfister.....</i>	57

SEGUNDA PARTE

Actividad física y deportiva, diversidad cultural y educación

Capítulo 5

Actividad física y educación para la salud: promoción en entornos multiculturales

M. Cruz Molina y Crescencia Pastor 81

Capítulo 6

La educación física y el deporte escolar: propuestas para la interculturalidad

Joan Ortí 95

Capítulo 7

Formación de profesionales de educación física y deporte: el tratamiento de la diversidad cultural

Susanna Soler 111

Capítulo 8

Experiencias y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales.....

135

Bibliografía..... 153

PRESENTACIÓN

Para abordar la presentación de esta obra nos remitiremos a su título, *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. Integración o segregación*, que, según nuestro parecer, ilustra perfectamente sus intenciones. Se trata de reflexionar sobre las dimensiones que adoptan la actividad física y el deporte en nuestra sociedad, en el momento actual en que adquiere un peso decisivo el factor migratorio. La consecuencia más inmediata de la inmigración es una diversificación de etnias y culturas, confluyendo en un mismo territorio, lo que puede representar una vía de enriquecimiento entre culturas o, por el contrario, una fuente de conflictos derivados de las dificultades en la convivencia. Esta disyuntiva suele situarse en la raíz del debate acerca de si el concepto de integración pasa por la asimilación absoluta de la minoría recién llegada con las costumbres y usos de la población mayoritaria o si, por el contrario, las formas culturales deben evolucionar integrando elementos de las distintas culturas.

De ello se desprende que la reflexión propuesta en este libro no puede mantenerse neutra. Por el contrario, deberá comprometerse y analizar cómo las diferentes orientaciones que toma la actividad física y deportiva, así como los diferentes contextos en que se practica, pueden resultar integradores o bien segregadores. Igualmente, deberá quedar definida la forma en que puede darse una integración que sea enriquecedora para las personas y las culturas, y que permita repensar el deporte en términos que respeten sobre todo al ser humano.

Quisiéramos, asimismo enfatizar en el hecho de que la inmigración, en nuestro país, no sólo se ha incrementado como en el resto de países industrializados y con economías en crecimiento, sino que, en la última década, se ha hecho más visible. Este hecho se explica por una modificación de la ley de inmigración, en el año 1996, que permite el reagrupamiento familiar y que ha facilitado la entrada de las familias de los residentes extranjeros. De prestar poca atención a una inmigración constituida por hombres solos que pasaban algo desapercibidos, ya que se limitaban a ocupar sus puestos de trabajo, o bien mujeres solas ocultas en sus tareas de servicio doméstico, hemos pasado a ver familias que hacen vida de barrio y a niños y niñas que están poblando las escuelas. La posibilidad de la práctica de la actividad física y deportiva, en la escuela, en el municipio o en el barrio se convierte en una opción real.

En estas circunstancias se trata de ver de qué manera la actividad física y el deporte pueden constituir realmente herramientas privilegiadas para la educación en valores para el respeto y la convivencia entre las personas así como para la integración de las nuevas composiciones humanas que surgen de este continuo proceso de movilidad y transformación de la sociedad actual.

Los juegos, las danzas, los deportes, están presentes en todas las culturas, si bien en cada una de ellas los podemos encontrar de formas distintas. Así, aunque parezca paradójico, también son un signo de identidad con los valores propios de la sociedad que los practica.

Esta dialéctica, su carácter universal y a la vez diferenciador, convierte estas actividades en un puente de diálogo idóneo para el reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales y para darnos cuenta, también, de que a menudo son muchos más los aspectos que nos asemejan que los que nos diferencian.

Por otra parte, su carácter lúdico y vivencial, la tensión y emoción que generan, y los conflictos constantes que surgen, los convierten en un elemento de gran valor educativo. La colaboración, comunicación, esfuerzo, ayuda mutua, responsabilidad, etc. que se requieren para el desarrollo del juego crean un marco idóneo para aprender a convivir y facilitar la socialización.

Si se destaca este hecho, la actividad física y el deporte se pueden convertir en un lugar de encuentro para desarrollar actitudes positivas hacia la diferencia y romper con las concepciones erróneas y los prejuicios existentes entre unas culturas y otras. Sin embargo, para que estas posibilidades educativas se hagan realidad, es necesario un enfoque adecuado.

Por ello, el presente trabajo no se mantendrá únicamente en el plano de la reflexión sino que intentará proporcionar algunas orien-

taciones, referencias e ideas para que el deporte sea realmente integrador y no acabe convirtiéndose en un elemento segregador y discriminatorio.

De acuerdo con este planteamiento, el libro parte de una reflexión marcadamente más teórica, en los capítulos iniciales, para proseguir con un análisis en distintos contextos, ofreciendo opciones y recursos prácticos.

En el primer capítulo, Teresa Lleixà analiza diferentes aspectos relativos a la actividad física y deportiva y su papel en la construcción de una ciudadanía intercultural, así como su potencialidad en la formación de la propia identidad de los individuos.

En el capítulo siguiente, Miguel Ángel Essomba orienta su aportación hacia el ámbito de la actividad física y deportiva en el tiempo libre y la recreación, analizando cómo la diversidad étnica y cultural puede modificar el significado del ocio.

En el tercer capítulo, Gaspar Maza expone cómo los espacios urbanos, donde conviven personas de diferente origen, pueden servir como marco para albergar una actividad física y deportiva que puede romper con los mecanismos de reproducción social de la población inmigrante en situación de marginación.

A continuación, en el cuarto capítulo, Gertrud Pfister analiza las posibilidades de la mujer inmigrante frente a la práctica de la actividad física y deportiva, tomando como eje de reflexión la apropiación del cuerpo y el género.

El capítulo quinto, elaborado por Mari Cruz Molina y Crescencia Pastor, cuestiona los parámetros que debe tomar la actividad física y deportiva orientada hacia la salud, así como su promoción en entornos multiculturales.

La perspectiva escolar queda abordada en el sexto capítulo por Joan Ortí quien presenta un modelo de actuación en la educación física. Dicho modelo le permite reflexionar sobre aquellos aspectos que condicionan más directamente la diversidad cultural en la escuela, así como establecer procedimientos para una posible intervención.

Susanna Soler establece, en el capítulo siete, directrices para el tratamiento de la diversidad cultural en los programas de formación de formadores de Educación Física y Deportiva, entendiendo que éstos serán los futuros responsables de las dinámicas integradoras o excluidoras que se originen en sus áreas de intervención.

Finalmente, un último capítulo permite la recopilación de experiencias y proyectos de actividad física y deportiva en entornos multiculturales. Contrastar los argumentos propuestos en los capítulos anteriores con la realidad cotidiana puede ser una forma de adoptar perspectivas diferentes ante una misma cuestión.

Como punto final de esta presentación, únicamente indicar lo mucho que nos complacería que la lectura de este libro ayudara a forjar actitudes que colaboraran a hacer de las prácticas físicas y deportivas una actividad más humanizadora y un espacio de encuentro y comunicación entre las culturas.

Teresa Lleixà y Susanna Soler

PRIMERA PARTE

Actividad física y deporte en sociedades multiculturales

Capítulo 1

ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTE Y CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Teresa lleixà

Universitat de Barcelona

ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTE Y CAMBIOS SOCIALES

La diversidad cultural es una de las características de los Estados modernos. Esta diversidad en la cultura es el resultado de su condición como estados multinacionales o como estados poliétnicos (Kymlicka, 1996). El primer caso implica la coexistencia de más de una nación, es decir de una comunidad histórica, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una tierra natal determinada y que comparte una lengua y una cultura diferenciadas. El origen puede hallarse en invasiones, procesos de colonización, de cesión de una potencia a otra, de federación para beneficio mutuo... El segundo caso, es decir, el de estados poliétnicos, debe su pluralismo cultural a la llegada de inmigrantes que mantienen algunas de sus particularidades étnicas. Resulta evidente que en los estados occidentales la llegada de personas procedentes de países pobres, o en situación de inestabilidad política y conflictos bélicos, constituye un fenómeno que se ha incrementado en las últimas décadas.

La coexistencia de culturas en los diferentes países, juntamente con el incremento de flujos mediáticos a escala mundial, desencadenan los

diferentes procesos que las transforman. Dichos procesos están sometidos a dos tendencias contrapuestas: una dirigida hacia la homogeneización y el dominio de las culturas más fuertes y poderosas; otra, dirigida hacia el intercambio y el enriquecimiento de los bienes culturales. A lo largo del presente capítulo veremos cómo la actividad física y deportiva constituye un fenómeno cultural que también se amolda a estas dos tendencias. Defenderemos, sin embargo, la potencialidad de la actividad física y deportiva de diversificarse y enriquecerse, siguiendo principios de interculturalidad que permitan acceder a su práctica a un mayor número de personas sin necesidad de renunciar a su propia identidad.

Reconociendo también que el contacto entre culturas, en ocasiones, genera comportamientos de etnocentrismo, xenofobia y racismo intentaremos analizar qué dimensiones debe adoptar la actividad física y deportiva para hacer frente a los mismos.

DEPORTE Y PLURALISMO CULTURAL: ¿HOMOGENEIZACIÓN O DIVERSIDAD CULTURAL?

Cuando intentamos describir el deporte y sus características, en la actualidad, nos hallamos ante una situación de gran complejidad dada la diversidad de formas que adopta en la sociedad moderna. Podemos referirnos, por ejemplo a las divergencias existentes entre el deporte de alta competición y las modalidades deportivas locales.

Las formas institucionalizadas, regladas y reglamentadas de deporte moderno, trascienden países y naciones y se practican de forma similar en todas las partes del mundo. Tienen pues un carácter universal y constituyen un punto de encuentro, un lugar común entre culturas diferentes. En palabras de Contreras (2002) «... el deporte aparece como lugar de encuentro de los polos divergentes, pues la ideología deportiva estructura un universo de referencias comunes para los jóvenes...»

En el otro extremo hallamos las prácticas deportivas vinculadas a la tradición local y que se constituyen en impulsoras de sentimientos de identificación con el territorio y de reivindicación de formas culturales minoritarias.

El impacto social de ambas modalidades adquiere, sin embargo, diferentes proporciones: en las últimas décadas hemos asistido a un fenómeno de difusión del deporte de competición de extraordinarias magnitudes, mientras que las tradiciones deportivas locales se preservan con dificultad.

Globalización y modelo deportivo

Es cierto que el carácter universal del deporte lo señala como una actividad que sirve de nexo entre culturas y, sin embargo, no podemos mantener dicha afirmación de forma incondicional. Maguire (2003) establece diversos procesos que caracterizan al deporte globalizado, algunos de los cuales ponen en duda el verdadero sentido de interés social. Podrían quedar así resumidos:

- El impacto del deporte moderno ha marginado los juegos locales.
- El deporte actual todavía ostenta un carácter masculinizado en el que el poder está en manos de los hombres.
- Juntamente con la globalización del cuerpo surgen prácticas que educan al cuerpo.
- El deporte refleja y refuerza la medicalización, cientifización y racionalización de la expresividad humana.
- En el ámbito deportivo, tanto el atleta como el espectador y el empleador se han convertido en consumidores de recursos escasos que atentan contra el medio ambiente.
- La elite del poder del deporte ha conseguido incorporar a representantes de otros grandes negocios (gurúes mediáticos, personal de marketing y representantes de corporaciones transnacionales).
- Tanto en la formación como en el desarrollo del deporte global actual hemos sido testigos de un aumento de las inequidades dentro de occidente y entre sociedades occidentales y no-occidentales.

Las anteriores afirmaciones estructuran un análisis crítico del deporte moderno, al cual no podemos cerrar los ojos. Debemos actuar minimizando dichos efectos si realmente consideramos la actividad deportiva como valiosa para la cohesión social.

Culturas deportivas locales, tradiciones y derechos de las minorías culturales

A pesar de lo dicho hasta ahora respecto al deporte globalizado debemos tener en cuenta que las prácticas de carácter local no han desaparecido y, en algunos casos, podríamos decir que vuelven a emerger como alternativas a los modelos deportivos demasiado rígidos y que mecanizan al individuo. Este tipo de formas deportivas que, a menudo,

incorporan prácticas y juegos tradicionales, valoran los aspectos lúdicos por encima de los agonísticos y salvaguardan mejor los derechos de las minorías en la medida en que ofrecen posibilidades de práctica más abiertas y respetan la diversidad y riqueza de las culturas locales.

Constituyen además formas diferentes de relación de la persona con el propio cuerpo, con lo cual facilitan la participación de aquellos grupos para los que la cultura física difiere en su significado de los patrones estereotipados del deporte de alta competición.

Maguire (2003) añade un argumento más para potenciar este tipo de prácticas y es que el desarrollo del deporte debe efectuarse basándose en principios de sustentabilidad medioambiental, aspecto que a menudo no se tiene en cuenta en la producción de bienes deportivos en el deporte globalizado.

EL POTENCIAL INCLUSOR DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Resulta frecuente en el plano institucional y, a menudo, en la Administración educativa apelar al potencial integrador del deporte, sin someterlo a un análisis con el suficiente rigor como para establecer estrategias de actuación. Así, por ejemplo, podemos ver como la Comisión Europea (2000) atribuye la siguiente función social al deporte:

«una función social: el deporte representa un instrumento adecuado para promover una sociedad más inclusiva y para luchar contra la intolerancia, el racismo, la violencia, el abuso de alcohol o el uso de estupefacientes; el deporte puede contribuir a la integración de las personas excluidas del mercado de trabajo»

El deporte como ya se ha indicado constituye un fenómeno social de gran complejidad, por lo tanto, es preciso calibrar sus posibilidades y limitaciones para que dicha acción inclusora no quede desvirtuada.

De la integración a través del deporte a la inclusión social

Se ha comentado a menudo que el deporte es un elemento capaz de integrar a aquellas personas que entran a formar parte de una colectividad. Barreto (2004) indica tres tesis mediante las cuales se puede analizar la capacidad de integración a través del deporte. Por un lado, estaría la influencia recíproca entre la cultura del país de origen y la de acogida, al tener el deporte la capacidad de aglutinar la imagen y los valores de ambas sociedades. En este caso, debemos tener en cuenta

aquellas circunstancias en las que pueda ocurrir el fenómeno contrario, es decir, que las diferentes características de práctica entre etnias agudicen las diferencias. Una segunda situación de análisis sería la participación en asociaciones deportivas, donde ocurre que si éstas son homogéneas étnicamente, formar parte de las mismas permite desarrollar el sentimiento de pertenencia a un grupo y la nostalgia del país de origen, mientras que la participación en asociaciones múltiples étnicamente puede acelerar el proceso de adaptación. La tercera situación de análisis correspondería a la pertenencia a asociaciones de carácter informal que permiten los contactos directos entre familiares y amigos, facilitándose en este caso la conexión interétnica.

La posibilidad de convivencia y de intercambio que proporciona la práctica deportiva es otro elemento a tener en cuenta.

«las actividades físico-deportivas pueden servir como elemento integrador porque hacen que los individuos que las practican generen sentimientos comunes, se sientan partícipes por igual, compartan una misma realidad y convivan en situaciones similares» (Arráez, 2002)

En este caso, el autor hace hincapié en el hecho de compartir, de generar sentimientos comunes. Sin embargo, en otras ocasiones se ha puesto el acento en la adopción de las normas y pautas del país de acogida con una clara connotación *asimilacionista*. Es decir, se ha comprendido la integración como una forma de introducir en un determinado entorno social a aquellos que vienen de fuera, haciendo que hagan suyas unas determinadas normas, costumbres y pautas de comportamiento, de manera que se consideren partícipes de una realidad común.

Sin embargo, no podemos pasar por alto que tanto la cultura como la sociedad no son estáticas ni inmutables, es decir, están sometidas a una reconstrucción constante que hace que se agreguen nuevos usos e incluso nuevos valores y se rechacen otros que pudieran estar previamente asentados. Este proceso de reconstrucción social vendrá, necesariamente, condicionado por la nueva composición social y los nuevos miembros que en ella se vayan incorporando. La actividad físico-deportiva como elemento cultural y social se sumará a este proceso de reconstrucción, en el cual intervendrán, como factores de cambio, aportaciones de las personas llegadas de otras culturas. Desde esta perspectiva, como indica Medina (2002), la integración no se dará unilateralmente por parte de las personas inmigradas, sino que requerirá de una adaptación continua por parte de todos los miembros de la sociedad. Más que de *integración*, preferiremos entonces hablar de *inclusión*, con la connotación de proyecto social común que tiene este concepto.

La inclusión social: hacia una actividad física y deportiva intercultural

El deporte como fenómeno de gran arraigo social tiene diferentes formas de manifestarse que se concretan en ámbitos como el ocio, la competición, el espectáculo, la educación, etc. La variedad de significados que puede adquirir el deporte tiene repercusiones en el tipo de oferta dirigida a la ciudadanía. De esta manera, la oferta deportiva de una determinada comunidad puede ser más institucionalizada, restringiéndose a los deportes más arraigados socialmente y que requieran una adaptación inflexible a sus técnicas y reglas o, bien, más propia de organizaciones y asociaciones que permitan una mayor participación de las personas, de acuerdo con el significado que para ellas tenga el deporte. Este segundo caso es el que permite, sin duda, que la actividad físico-deportiva se beneficie de los contrastes culturales que aparecen en su práctica y los acepte como elementos de transformación. Esta transformación, necesaria desde la óptica de la interculturalidad, nos ofrece la oportunidad de erradicar antiguos errores y adoptar nuevas formas de práctica deportiva que consideremos valiosas para acoger relaciones sociales solidarias, colaborativas y no discriminatorias.

Para que el proceso se lleve a cabo en el sentido indicado, deberían implicarse los diferentes estamentos sociales vinculados al deporte:

- Las instituciones políticas serán las responsables de establecer líneas de actuación política que sirvan de marco para programas deportivos dirigidos a la inclusión. En este sentido, podemos referirnos, por ejemplo, a la resolución del Consejo de Europa (2/2000) *relativa a los principios para una política que utilice el deporte para promover la cohesión social*.
- Las instituciones y asociaciones deportivas, como ya se ha comentado, tienen la posibilidad de abrirse, facilitando la incorporación de deportistas sin distinción de raza, etnia o género.
- Los medios de comunicación desempeñan un papel importante en la difusión de diferentes tipos de prácticas deportivas. Deberían estudiarse las vías para poder cubrir la información de eventos propios de grupos minoritarios, o de práctica deportiva femenina, por ejemplo, y no centrarse únicamente en el deporte espectáculo, más rentable económicamente.
- Los centros educativos suelen reconocer las posibilidades educativas de la práctica física y deportiva. En coherencia, deberán tener estructurada una educación física, tanto en horario escolar como extraescolar, que permita la plena participación de niños y niñas sin diferenciación por motivo de procedencia cul-

tural. Así mismo, los proyectos curriculares no pueden olvidar la dimensión de educación en valores tan importante en estos procesos de socialización.

La construcción de la identidad personal

La actividad física y deportiva puede, ciertamente, ser utilizada como instrumento de construcción de la propia identidad. Esta afirmación debe, no obstante, ser matizada en la medida en que el concepto de identidad entraña una gran complejidad. La *identidad personal* fruto de la socialización en un determinado entorno cultural, pero que requiere la singularización de uno mismo ajustando las diferentes representaciones que tiene de sí, se diferencia, por ejemplo, de la *identidad cultural* que tiene una mayor connotación de pertenencia a una comunidad con la que se comparten rasgos culturales.

De esta manera, la construcción de la identidad personal puede verse favorecida mediante la actividad físico deportiva, ya que ésta se convierte en un medio de confrontación con la propia realidad corporal. La construcción de la propia imagen requerirá la armonización de las diferentes representaciones de sí mismo. De esta manera, simplemente la implicación corporal que requiere la práctica físico-deportiva ya constituye un elemento de construcción de la identidad personal. Sin embargo, podemos ser un poco más ambiciosos y reconocer que una actividad físico-deportiva orientada más hacia la cooperación para alcanzar los retos y hacia el respeto en los momentos de enfrentamiento con los contrincantes, que hacia la desautorización o la humillación en momentos de conflicto, resulta mucho más valiosa en este proceso. La construcción de la identidad personal de cada uno requiere el reconocimiento, respeto y valoración por parte de todo el grupo de los factores diferenciales. Pensemos que la representación que cada uno elabora de sí mismo es, en gran medida, reflejo de la forma en que se considera enjuiciado por los demás, es decir, en dicha representación interviene, de forma determinante, el *yo social* que no es más que el conjunto de imágenes que de mí mismo creo ofrecer a los ojos de los otros (Abad, 1993, 38).

Una dimensión diferente presenta la identidad cultural que implica que un individuo se sienta parte integrante de una comunidad cultural y que lleve su huella.

«El deporte forma parte de un imaginario construido en torno a un 'nosotros' colectivo y, por tanto, en un elemento definidor de identidad» (Medina, 2002)

Sentirse partícipe de una comunidad cultural implica que la persona conozca el sistema codificado de dicha cultura, lo domine y pueda actuar según las reglas de ese sistema. Una vez socializado en una cultura, el ser humano tiene la capacidad de apropiarse del sistema de normas de otra cultura y de comportarse en consecuencia.

La participación en prácticas físico-deportivas propias del país de acogida puede ser una buena forma para que las personas inmigrantes hagan frente a comportamientos de repliegue en sí mismos y de exclusión. Por otra parte, el conocimiento de manifestaciones físico-deportivas de otras culturas puede suponer para los autóctonos una forma de reconocer el carácter relativo y específico de las propias normas culturales y de reflexionar sobre sí mismo y la autorreferencialidad (Niklas, 1995,46).

FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA PARA LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL

La pluralidad cultural que caracteriza la actual realidad social requiere acciones educativas que preparen a la ciudadanía para abordar las amenazas de exclusión social y de fragmentación del sistema de relaciones, adoptando actitudes participativas y de responsabilidad social.

Para Ander-Egg (2002) en el contexto de una sociedad pluricultural, la ciudadanía tiene nuevas implicaciones:

- «Asumir la diversidad, la pertenencia múltiple y la singularidad, como una riqueza individual y colectiva.
- No basta decir “yo soy tolerante”; habrá que decir: “yo respeto” y “me alegro” de lo diferente y múltiple, porque con ello me enriquezco.
- Hemos de afirmar, a la vez: mi derecho a ser singular; el derecho de los otros a singularizarse; el derecho a la diferencia; la apertura a lo universal»

Tanto la educación formal como la no-formal deberían reconocer las posibilidades que ofrece la actividad física y deportiva y, así mismo, velar por una utilización responsable de sus prácticas dirigida hacia el desarrollo de actitudes solidarias y de compromiso social.

Diversos entornos académicos relacionados con la educación física se han mostrado sensibles a la necesidad de dar respuesta a los requisitos de la sociedad multicultural. La Declaración del IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad (2004) representa una muestra de ello.

**Cuadro n° 1: Declaración del IV Congreso de
Educación Física e Interculturalidad. Cancún 2004**

1. Ante el fenómeno de la multiculturalidad, los profesionales de la Educación Física reconocemos la necesidad de una intervención pedagógica capaz de contribuir al desarrollo integral de las personas y promover manifestaciones sociales de práctica físico-deportivo-recreativa saludable, sin discriminación, en igualdad de condiciones y que haga posible la convivencia entre las personas.
2. Como respuesta a este fenómeno, reconocemos la necesidad, a través de la Educación Física, de promover las relaciones armónicas entre personas de diferentes culturas desde un enfoque intercultural laico. Esto requiere una reflexión crítica permanente de los postulados existentes respecto a los diferentes significados del cuerpo y de las prácticas físico-deportivas y educativas, tomando como referente la declaración de los derechos humanos y el principio de dignidad universal.
3. Para afrontar este reto, nos reafirmamos en la concepción de un ser humano que, por medio de las actividades físicas, deportivas y recreativas, se integre de una forma autónoma, reflexiva y responsable en la sociedad y que contribuye a hacer de ésta un espacio social solidario, compartido y construido en común.
4. Atendiendo a los puntos anteriores, hacemos una llamada a los agentes directos del cambio, en especial a los profesionales que actúan en los diferentes ámbitos de la Educación Física. Así mismo, requerimos que los pueblos y gobiernos se responsabilicen de la promoción, evaluación e investigación acerca de una Educación Física diversa e intercultural.

Con todo ello, resultará necesario analizar la función de la actividad física y deportiva con respecto a:

- La socialización.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- La formación para la participación y la responsabilidad.

La función de socialización de la actividad física y el deporte

Las referencias a la función socializadora del deporte son frecuentes en los diferentes foros. El concepto de socialización en torno al deporte adquiere a menudo un doble significado (Contreras, de la Torre y Velázquez, 2001). Por un lado, estaría la socialización deportiva o el proceso por el que se adquiere la cultura deportiva que los sujetos in-

corporan a su propia personalidad. En este sentido, la cultura deportiva reúne una serie de usos, formas de hacer, normativas, etc., que el individuo llegará a compartir en su vida deportiva. Por otro, la socialización a través del deporte puede ir más allá y referirse a la forma en que el individuo encuentra mecanismos, a través del deporte, para integrarse en el seno de la sociedad. Heinemann (2002) asocia estos mecanismos con la transmisión de valores y normas primordiales de las sociedades modernas como, por ejemplo, «el instinto individual de superación, la familiarización con la competitividad, la necesidad de planificación a largo plazo, la disciplina del tiempo, la justicia, la resistencia al éxito y al fracaso».

Pensar en la función socializadora del deporte en los términos referidos hasta ahora lleva implícita la idea de que existe una sociedad hegemónica con estilos de vida homogéneos y valores positivos claramente determinados. La práctica deportiva podría constituir una vía de incorporación a dichas formas de vida de las personas inmigradas y procedentes de otras culturas con valores diferentes. En este sentido, volveríamos a la idea de integración asimilacionista a la que ya me he referido. Sin embargo, resulta evidente que la sociedad está sometida a una evolución constante y que cada vez con más intensidad, el cambio y la diversificación forman parte de esta evolución. Por este motivo, resultaría más adecuado considerar la posibilidad de una *socialización compartida* de personas autóctonas y personas inmigradas a través del deporte. Ello implica, como ya se ha indicado anteriormente, entender que la práctica deportiva, al igual que la sociedad, admite cambios y que estos cambios deben responder a las necesidades conjuntas de todas las personas que lo practican o lo pueden practicar. Implica diversificar la oferta, relativizar las normas de participación y consensuar estilos de práctica que se ajusten a los intereses conjuntos. Implica también analizar los valores positivos del deporte a la luz de las necesidades sociales y seguir potenciando aquellos que ayuden al respeto y a la convivencia.

En consecuencia, una actividad físico-deportiva que permita esta socialización compartida debería seguir las directrices siguientes:

- Diversificar su programa de actividades para poder adaptarse a los diferentes intereses y significados que cada uno otorga al deporte.
- Dar respuesta a las expectativas sociales y relacionales que pueden generarse en torno a su práctica.
- Potenciar actitudes positivas hacia la interculturalidad, actuando como factor sensibilizador del enriquecimiento resultante de la comunicación entre culturas.

- Ensalzar actitudes cooperativas y solidarias. Debemos tener en cuenta que en las actividades físico-deportivas suelen darse las condiciones de interacción necesarias para gestar dichas actitudes. Pero también debemos reconocer que enfrentamientos, juego sucio o agravios son igualmente posibles, por no decir frecuentes, con lo cual deberíamos actuar críticamente frente a estas situaciones.
- Combatir prejuicios y estereotipos. Las situaciones de práctica deportiva deben permitir que los jóvenes deportistas se conozcan mejor entre sí y, también, conozcan mejor las diferentes culturas de origen. El desconocimiento de lo ajeno y lo distinto genera miedos y desconfianzas que se constituyen en causas de la intolerancia y la xenofobia.
- Introducir mecanismos para ayudar a la construcción de la identidad personal.

La actividad física y el deporte frente a la xenofobia y el racismo

Hasta ahora me he referido, fundamentalmente, a las dimensiones inclusora y exclusora del deporte como fenómeno social. Sin embargo, resulta necesaria, también, una reflexión en torno a las situaciones de exclusión generadas de forma más individual, es decir, mediante actitudes xenófobas o racistas propias de las personas relacionadas con la práctica deportiva. Romero (2003) ofrece una larga lista de ejemplos de racismo en el deporte entre los que podríamos destacar: las amenazas a jugadores en Irlanda del Norte por conflictos entre religiones, con el correspondiente abandono; ataques a jugadores en diferentes países por el solo hecho de ser de raza negra; reiteradas acusaciones de utilización de expresiones racistas; amenazas a entrenadores o directivos por parte de grupos de ultraderecha por contar con jugadores de diferentes etnias, etc.

Fernández Buey (1996) indica tres escollos que habría que evitar en Europa, para superar el fundamentalismo de los “nuestros”, y que, según mi opinión, podrían aplicarse en los entornos de práctica deportiva. El primero sería la generalización excesiva, mediante la cual, con un solo rasgo negativo tendemos a caracterizar a todos los miembros de una cultura que no es la nuestra. En la práctica deportiva es frecuente la aplicación de estereotipos. Los más habituales son aquellos que, sin tener en cuenta las diferencias en el seno de una misma población, asocian determinadas características físicas propias de raza o género con determinadas modalidades deportivas, vetando incluso la posibilidad de participación en otras modalidades.

Pero existe otro tipo de estereotipos, más peligrosos si cabe, que son aquellos ligados a rasgos de personalidad o comportamiento, mediante los cuales se suele desacreditar a todos los integrantes de una cultura por las actuaciones de alguno de sus miembros. Esta situación se acentúa si este último es una persona de alto rendimiento deportivo.

Para combatir este tipo de errores, la vía principal la tenemos en el conocimiento de las otras culturas que conviven con nosotros. Las políticas educativas tendrán una gran responsabilidad sobre este tema.

El segundo error, según el autor, consiste en pasar de afirmaciones a juicios valorativos de inferioridad o superioridad, es decir, una cosa es reconocer la diferencia racial en el plano de los hechos y otra muy distinta es interpretar dicha diferencia como desigualdad o inferioridad racial o cultural. En el ámbito deportivo suele haber una cierta tendencia a establecer diferenciaciones entre deportes de primer rango y de segundo, en función de los grupos sociales que los practiquen. Hallamos frecuentemente el término *elitista* referido a un determinado tipo de deportes que pueden ser excluyentes de grupos minoritarios; si exceptuamos a Tiger Woods, resulta difícil ver a una persona de color jugando a golf, por ejemplo. En este sentido se requerirían políticas sociales y educativas dirigidas a fomentar el acceso a los diferentes deportes a todos los grupos por igual.

Finalmente, el tercer obstáculo según Fernández Buey, es la buena conciencia respecto de nuestro concepto europeo de tolerancia que según este autor sigue siendo etnocéntrica. Si lo trasladamos al ámbito deportivo deberemos decir que no es suficiente con comprender y aceptar las formas de práctica de "los otros". Será necesario, además, que en el mundo del deporte, todas las personas e instituciones sean capaces de actuar de forma autocrítica dirigiendo sus formas de actuar a luchar contra las injusticias y formas de discriminación que se dan en este ámbito.

Formación para la participación y la responsabilidad

La *ciudadanía* es, para Cabrera (2002), «sobre todo un proceso y una práctica por la que los ciudadanos comparten valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia y les dotan de una identidad colectiva». La participación y la responsabilidad constituirán los ejes que estructurarán la formación de dicha ciudadanía. En este sentido, la autora analiza las implicaciones educativas del listado de Responsabilidades Universales de la Comisión On Global Governance (Consejo de Europa, 1999). Parece, pues, oportuno utilizar ese mismo listado para analizar las implicaciones en la educación deportiva:

- «Contribuir al bien común: obligación de trabajar de forma activa por los objetivos de la comunidad»

En la educación deportiva, las intenciones deberían ser conocidas y compartidas. Sería conveniente que los alumnos y alumnas pudieran consensuar con el profesor o entrenador los objetivos a alcanzar, de manera que fueran sentidos como propios.

- «Tomar en consideración las consecuencias de nuestras acciones sobre la seguridad y salud de los otros»

La educación para la salud debería tener un protagonismo en la educación deportiva. Ello supone, por un lado, priorizar la seguridad por encima del rendimiento, es decir, evitar prácticas que pongan en peligro la integridad física de los participantes, aun cuando éstas permitan mejorar marcas. Por otro lado, supone aprender a orientar la propia actividad física hacia los beneficios que sobre la salud puede reportarnos.

Finalmente, también supone comprender y respetar el sentido que se le da al concepto de salud en otras culturas y buscar vías de convergencia con el concepto occidental de salud deportiva.

- «Promover la equidad, incluyendo la equidad de género»

La acción afirmativa no es un concepto demasiado asociado a la práctica deportiva. No tiene mucho sentido dar un trato de preferencia a los grupos minoritarios en la selección de deportistas de competición, porque se da, a menudo, el caso de que el buen rendimiento de deportistas pertenecientes a grupos socialmente segregados es suficiente condición para su incorporación en los entornos deportivos.

Por el contrario, sí que resulta necesario establecer estrategias para favorecer la práctica de carácter más lúdico y cotidiano de las mujeres y de las personas inmigradas, que es significativamente inferior.

- «Promover los intereses de las futuras generaciones defendiendo un desarrollo sostenible y la salvaguarda de los bienes globales comunes»

Las actividades físicas en la naturaleza pueden constituir un buen medio de sensibilización hacia el respeto del medio ambiente. Así mismo, no podemos obviar la importancia de la educación para el consumo relacionado con los bienes deportivos.

- «Preservar la herencia cultural e intelectual de la humanidad»

Será necesario tener en cuenta las aportaciones de las diferentes culturas en la confección de programas de actividades, para ampliar la oferta de las mimas. Será necesario, también, interpretar los eventos deportivos desde diferentes perspectivas.

Conocer y comprender las diversas manifestaciones de la actividad física y deportiva debería ser, además, uno los objetivos curriculares de la educación física.

- «Ser un participante activo de la *governance*»

En la organización de actividades físico deportivas deberían tenerse en cuenta estructuras de participación que posibilitaran la implicación responsable de los deportistas.

Así mismo, en la enseñanza de la educación física resulta conveniente potenciar estrategias metodológicas que requieran la toma de decisiones por parte de los alumnos y alumnas.

- «Trabajar para eliminar la corrupción»

Las personas vinculadas a la actividad física y deportiva deben ser capaces de tomar conciencia de las posibilidades de corrupción en dichas actividades. Ello obligará a un reiterado análisis de las relaciones que se establecen con el poder y con la economía.

- «Comprensión de los propios derechos, responsabilidades y participación»

La comprensión de los propios derechos, responsabilidades y participación resulta fundamental en la práctica de la actividad física y deportiva para preservar la autonomía de los deportistas. Pero también resulta fundamental, en relación con el pluralismo cultural, tomar conciencia de la interdependencia y de las interconexiones con aquellas personas que presentan diferencias de etnia, raza o género, para poder compartir derechos y responsabilidades.

Como punto final del capítulo, únicamente indicar que si, como se ha insistido hasta ahora, es importante la educación para la participación y la responsabilidad en una educación deportiva más humanizadora, no estaría de más invertir la afirmación y resaltar la importancia de la educación física y deportiva en los programas de educación para la ciudadanía. Resulta incongruente dejar de lado o restar importancia, como a menudo ocurre, a una disciplina con tanto potencial educador.

Capítulo 2

EL OCIO Y LAS ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS: HACIA UNA CONVIVENCIA INTERCULTURAL

Miquel Àngel Essomba

Universitat Autònoma de Barcelona

CAMBIOS SOCIALES Y UTILIZACIÓN DEL TIEMPO LIBRE

Nuestra sociedad vive un tránsito tranquilo, pero imparable, hacia un escenario marcado por la posmodernidad. En verdad, todavía somos herederos de muchas de las transformaciones profundas que supuso la modernidad ahora hace ya algún tiempo; pero las distintas representaciones de la realidad social que elaboramos en su día sobre distintas esferas de lo cotidiano, entre ellas las del cuerpo y de la actividad física, van transformándose progresivamente al ritmo del resto de dimensiones sociales tales como la económica, la política, y la cultural (Castells, 1997).

Sin ir más lejos, el propio concepto de “ocio”, de “tiempo libre”, en contraposición al tiempo de trabajo, supone uno de los elementos sociales fundamentales de esa herencia, una realidad dependiente de las condiciones de clase, género y etnia propia de nuestro tiempo (Alegre y Herrera, 2000). Con la modernidad llegó la fragmentación del tiempo social en compartimentos estancos. Nació el tiempo para la familia, el tiempo laboral, el tiempo de las vacaciones... y a cada tiempo se le atri-

buía una función social concreta. Y esa profunda transformación tuvo lugar gracias a otro cambio no menos sustancial en la forma de representar la vida social: el nacimiento del individuo, del sujeto en sí mismo. Ciertamente, con la modernidad emerge una concepción fuerte, potente, de persona, y vinculado a eso aparece la necesidad de salvaguardar unos derechos que garanticen este nuevo actor social (Schnapper, 2003). Entre estos derechos destacamos como relevantes para nuestra reflexión, el derecho inalienable que cada uno de nosotros tiene a la vida y a la salud, así como a disponer libremente de cuerpo y mente.

Todas estas transformaciones se combinan con otros elementos no menos importantes y complementarios, como la progresiva distinción entre espacio público y privado, o la significativa aparición de lo que algunos han venido a denominar la “sociedad de masas”, transformando muchas de las actividades sociales, entre ellas las relacionadas con la actividad física y el deporte, bajo esos parámetros.

En definitiva, la noción de tiempo libre junto a la aparición de nuevos sujetos sociales (la persona y la masa), han determinado en gran medida la evolución del juego, de la práctica deportiva y de la relación del individuo con su propio cuerpo. Pero como decíamos, si bien hemos de reconocer que nuestra sociedad actual no podría explicarse sin hacer mención a estos procesos, también es cierto que para tener una visión actualizada de ellos debemos señalar en qué momento se encuentran hoy día teniendo en cuenta el fenómeno de la mundialización (para algunos, globalización). Se rompieron para siempre las fronteras del tiempo y del espacio, gracias a las tecnologías de la comunicación y de la información, así como a la mejora en los transportes, y ello ha supuesto una revolución notable con respecto a los fenómenos que acabamos de apuntar (Castells, 1997). Su presencia y arraigo han dado lugar a una sociedad de contrastes, de extremos que se combinan unos con otros para dar forma a lo que entendemos hoy día por “nuestro mundo”.

Por ejemplo, haciendo referencia a la sociedad del ocio, constatamos cómo progresivamente se ha ido instalando ese valor como un espacio destinado al consumo y no a la libre disposición de ese tiempo no-laboral para acciones sociales basadas en la creatividad y las necesidades personales de relación y bienestar. Además, ese consumo se ha transformado hasta el punto de crear espacios sociales propios para ello, sean reales (espacios temáticos, grandes complejos deportivos) o virtuales (el consumo de productos de alta tecnología), impersonales lejos de la naturalidad de la dimensión humana, polivalentes con respecto a su uso funcional (juego, música, espectáculo, deporte, etc.) y en los cuales el sujeto, como tal, es lo que menos importa.

También vemos cómo, si bien se ha popularizado la práctica deportiva, esta actividad física se ha convertido en un espectáculo que, bajo las leyes del mercado, exige una competitividad y unos esfuerzos sobrehumanos para poder formar parte de la élites deportivas selectas; incluso, el mismo acto del juego, como actividad física, ha sufrido cambios importantes. El juego espontáneo de los patios escolares durante el recreo, o en la calle al salir de la escuela, poco a poco se ha ido sustituyendo en el mundo infantil por una práctica individualizada de interacción con máquinas electrónicas, o se ha anulado la posibilidad de autonomía infantil en el juego promoviendo su participación en grandes complejos lúdicos. Sorprende observar cómo en estos últimos el niño es también considerado un consumidor y no un ser en plena fase de desarrollo para el cual la actividad física desde una óptica de creatividad, imaginación, esfuerzo y socialización supone un elemento fundamental para su maduración. Los juegos, muchas veces, son de “mirar y no tocar”, se convierten en actividades vacías de aprendizaje de otros valores que no sean la conservación, el individualismo, la competitividad o el éxito personal.

Por si fuera poco, todos estos cambios convulsos de los cuales somos protagonistas directos o indirectos, se producen en un marco de profunda modificación demográfica. Efectivamente, este proceso de creciente interdependencia a todos los niveles propio de nuestro tiempo, no se está llevando a cabo desde una óptica de igualdad, y las desigualdades promovidas por los distintos movimientos conducentes a la conformación de la “aldea global” está teniendo un efecto imparable en la composición demográfica de las sociedades ricas: se trata de los flujos migratorios, del fenómeno de la inmigración de los países del sur pobre hacia los países del bienestar social del norte. Se trata de un flujo en buena parte provocado por la pobreza; debemos hablar de “inmigración económica” y no política (los refugiados) o cultural (los estudiantes o los turistas). Por ese motivo, la llegada de estos ciudadanos a una nueva sociedad, con respecto a las características que acabamos de mencionar sobre la sociedad posmoderna del ocio, se sitúa en el origen de una serie de preguntas e interrogantes de compleja resolución: ¿qué representaciones traen consigo estos ciudadanos en relación con el tiempo libre, el ocio, la salud, la alimentación, la actividad física, la concepción del espacio y del cuerpo? ¿hasta qué punto esas representaciones son compatibles con las ya existentes en la sociedad de acogida? ¿cómo influyen sus expectativas y condiciones de vida en la adopción de unos modos u otros de usar su tiempo libre y practicar la actividad física y el deporte?

Por lo pronto, parece evidente que tratándose de personas que han nacido y crecido en espacios físicos y sociales distintos al de la socie-

dad de acogida, sus representaciones con respecto a todas estas cuestiones deben ser distintas, fruto de una socialización desarrollada bajo criterios, valores y normas no necesariamente coincidentes con las del nuevo entorno. Pero lo que también parece lógico a priori es que, si bien hemos de reconocer las diferencias, eso no implica que debamos decretar sin más una incompatibilidad que haga imposible el entendimiento, o sea motivo de conflicto social. Probablemente, bajo el manto de la cultura encontraremos causas de profunda raíz social y económica que nos explican verdaderamente los desencuentros posibles, la frustración de expectativas o las barreras a la participación en actividades físicas o deporte. Porque, desgraciadamente, a menudo estos individuos se ven inmersos en procesos de desigualdad social por motivos de diferencia cultural (Carbonell, 1999). Sin ir más lejos, deberíamos recordar lo que sucedía hasta hace poco con aquellos ciudadanos de nacionalidad extranjera, los cuales no podían federarse en asociaciones deportivas, o participar en competiciones oficiales, porque la propia normativa deportiva excluía la posibilidad de que un extranjero pudiera estar federado.

En este capítulo nos dedicaremos, pues, a señalar algunos elementos esenciales sobre la cuestión que planteamos: la relación entre la actividad física y el deporte con la inmigración reciente en un marco de valores propio de la posmodernidad. Para ello, estructuraremos el discurso en tres partes. Primero, hablaremos sobre qué modelo de sociedad puede permitir que todos los sujetos que la forman, con independencia de su origen étnico o cultural, puedan disfrutar de su tiempo libre en libertad y con autonomía. En segundo lugar, proponemos reflexionar sobre la manera en que puede contribuir la actividad física y el deporte a la construcción de ese modelo de sociedad. Y para finalizar, ofreceremos algunas propuestas concretas para trabajar en la doble perspectiva de facilitar los objetivos descritos y a su vez eliminar los posibles riesgos que una mala gestión de la situación pueda conllevar.

UN MODELO DE SOCIEDAD: LA INTERCULTURALIDAD

Entendemos por interculturalidad aquel modelo de sociedad que promueve tres grandes principios (Carbonell, 1999):

- la igualdad de oportunidades de todas las personas cuando han de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir en él
- el respeto a la diversidad

- la creación de entornos sociales que posibilitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos

Si bien otros modelos sociales de gestión de la diversidad cultural, como el multiculturalismo, el *melting-pot* o el pluralismo cultural, compartirían con la interculturalidad el hecho de defender una igualdad de derechos y un respeto a la diversidad, lo cierto es que existe un matiz diferencial en el cual radica el factor clave para acceder a su comprensión: el deseo de facilitar espacios para el intercambio, el enriquecimiento y la comprensión.

Ciertamente, la interculturalidad parte de la necesidad de interdependencia entre los sujetos de una misma sociedad, y es esa misma interdependencia la que marca el rumbo de ir algo más allá de la constatación de la realidad en sí misma (el pluralismo cultural) o de gestionar las disonancias propias de la convivencia entre personas de pertenencias culturales o étnicas distintas. Y la actividad física y el deporte pueden resultar un instrumento de primer orden para el aprendizaje intercultural en tiempo de ocio (Essomba, 1999). Por eso afirmamos que:

- La interculturalidad no es un discurso (como el *melting-pot*) sino una práctica, que se realiza en la vida del día a día, con proyectos de futuro que recogen lo bueno y lo mejor del pasado. La actividad física y el deporte, desde esta dimensión de cotidianidad, puede contribuir en gran manera, en el tiempo de ocio, a fortalecer y fundamentar esta dimensión práctica de la relación cotidiana.
- La interculturalidad no se construye en abstracto sino que la practican las personas concretas, con nombres y apellidos concretos, en barrios concretos, con voluntad de no conformarse con lo dado e ir más allá en la búsqueda de mayores cuotas de igualdad y justicia social. La actividad física y el deporte pueden abrir esos espacios de lo concreto en la comunidad, transformando los equipamientos deportivos y de ocio en verdaderos motores de facilitación de la relación de todos con todos.
- La interculturalidad no es responsabilidad ni de los políticos ni de la administración, sino de la sociedad civil; está desprovista de oficialidad y nace de la espontaneidad y de la creatividad de los miembros de comunidades concretas. Por ese motivo, la actividad física y el deporte, a través de las distintas agrupaciones y asociaciones bajo las cuales se estructuran, y como una de las muestras más características de la fortaleza de la sociedad civil,

puede tener un papel preponderante en la construcción de este modelo social.

- La interculturalidad no es responsabilidad exclusiva de los adultos sino de personas de todas las edades. En este sentido, los jóvenes tienen mucho que decir y, precisamente, los jóvenes pueden encontrar en el deporte, la actividad física y el juego un espacio óptimo que facilite su crecimiento y la adquisición de valores interculturales en una sociedad de la cual serán, dentro de unos años, los principales protagonistas.
- La interculturalidad no se encierra bajo las siglas o los muros de ninguna institución concreta, sino que irrumpe en todos los espacios y en todos los tiempos. Por ese motivo, la construcción de la interculturalidad desde la práctica del deporte y la actividad física en tiempo de ocio no se restringe a ninguna entidad en especial, y contamina tanto la escuela como los grupos deportivos, los grupos de educación en el tiempo libre (como, por ejemplo, el escultismo), etc.

En definitiva, lo que desearíamos justificar es el hecho de que, a diferencia de otras prácticas culturales, la actividad física y el deporte contienen un valor intrínseco incalculable a la hora de desarrollar el proyecto de la interculturalidad, ya que estas prácticas en sí mismas nos recuerdan que:

- Todos los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia. Todos los grupos culturales del mundo han ritualizado alguna forma de práctica de actividad física o deportiva (torneos, juegos, competiciones, ...), pero a su vez todos ellos han desarrollado formas distintas de llevar a cabo tales prácticas.
- El pasado sólo tiene sentido si es capaz de proyectar el presente hacia el futuro. Todos los grupos humanos han desarrollado formas distintas de juego para llenar tiempos de ocio, pero cada uno de esos juegos milenarios toma sentido en función de las variables propias de la sociedad actual.
- El deporte y la actividad física no tienen por que ser un muro sino un puente. La distinta interpretación de las normas de los deportes o los juegos, el sentido que se le proporciona a la actividad física, los valores y usos de esa actividad en el tiempo libre, lejos de suponer una traba, pueden ser una oportunidad para el acercamiento al otro desde una dimensión fundamental como la relación del sujeto con su cuerpo y el uso del cuerpo para la relación social.

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL, CONTRIBUCIÓN FUNDAMENTAL DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN TIEMPO DE OCIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

Si bien justificábamos que la actividad física y el deporte en tiempo de ocio pueden resultar herramientas muy útiles para favorecer la configuración de entornos más interculturales, debemos pasar ahora a preguntarnos mediante qué estrategia concreta, qué valor específico puede aportar este tipo de actividad a todo ello. Y nos damos pronto cuenta de que, con toda probabilidad, su contribución principal sea la participación social. Cuando pensamos en actividad física, en la práctica del deporte, solemos hacerlo siempre pensando en una participación de grupos o en grupo, y esa acción es en sí misma un acto de participación.

Por esa razón puede ser tan valiosa la práctica de la actividad física y deportiva para la interculturalidad ya que, como hemos señalado, la interculturalidad se construye participando. Pero la participación es, además de un principio de acción, una cualidad estratégica, o dicho de otro modo, la participación no tiene un significado unívoco sino que la propia subjetividad de cada actor social hace que sea entendida y puesta en práctica de formas distintas (Vilar, Planella, Galcerán, 2003). Tratándose de actividad física en tiempo de ocio y de inmigración, parece que lo suyo sería llevar a cabo un trabajo de participación que implique una mirada crítica.

Así pues, la participación de personas de orígenes étnicos o culturales diferentes en una misma actividad física o deportiva puede educar la mirada, ayudar a discernir más semejanzas que diferencias en el ámbito de las relaciones intergrupales, y más diferencias que semejanzas en el ámbito de las relaciones intragrupalas. Cuando participamos, en nuestro tiempo libre, en grupos multiétnicos para jugar, hacer deporte o cultivar la salud, tenemos la oportunidad de tomar conciencia de que, en el fondo, no somos tan diferentes entre unos y otros, y que dentro de un propio grupo se dan más diferencias de las que pensamos. El marco de la participación nos proporciona esa posibilidad desde un plano tanto simbólico como práxico.

Por lo tanto, y viendo la importancia que puede tener el enfoque de la propia participación, no nos sirve cualquier perspectiva sobre los procesos participativos para favorecer la creación de entornos interculturales. O dicho de otro modo, que individuos con orígenes étnicos y culturales practiquen actividades físicas en su tiempo libre presupone solamente una posibilidad, no una necesidad, y por eso es imprescindible tener en cuenta las características que hacen que la

dinámica participativa propuesta sea realmente intercultural. Veámoslas:

- Cuando nos preguntamos sobre el QUIÉN (los participantes), resulta coherente pensar en promover una participación basada en una actividad física *integrada* por encima de una actividad *especializada*. O dicho de otro modo, cuando diseñamos la participación social y la colaboración para hacer juegos, o deporte, será importante que los equipos que puedan surgir estén formados por personas de distintos orígenes, y convendría evitar situaciones en las que los individuos forman equipos según nacionalidad o etnia. Trabajar y esforzarse por un objetivo común de forma colectiva crea lazos y vínculos entre los miembros del grupo, y esa dimensión resulta fundamental cuando pensamos en la interculturalidad.
- Cuando nos preguntamos sobre el CÓMO (la cualidad de la relación entre los participantes), lo suyo sería realizar una propuesta de participación centrada en un esquema *dialógico* más que en parámetros *profesionalizados*. No sólo deben ser los profesionales quienes impulsen las iniciativas de organización y gestión de los tiempos y los espacios para la actividad física o el deporte. Es probable que sea necesario el apoyo de técnicos, ligados normalmente a la administración municipal, los que promuevan y animen los proyectos; pero debemos recordar que una auténtica participación que estructura un proyecto sólido debe contemplar a todos los sujetos, profesionales, destinatarios y voluntarios, en un plano de igualdad a la hora de valorar las propuestas y desarrollar las acciones, siempre sin perder de vista la necesidad de atribuir a cada uno funciones específicas en el complejo engranaje que se lleve a cabo.
- Cuando nos preguntamos sobre el DÓNDE (la esfera de acción participativa), parece más adecuado facilitar los procesos participativos en los contextos *grupales* que en los *individuales*. Animar a los individuos a participar en solitario, desarrollando actividades físicas o deportes individuales, promoviendo la competitividad, no contribuye a la construcción del modelo intercultural. La participación tiene que darse en un grupo y es ahí donde se desarrollarán las interacciones que garantizarán el mantenimiento del carácter colaborativo, la necesidad de encontrarnos en nuestro tiempo libre para disfrutar juntos de actividades en las que utilizamos el lenguaje del cuerpo y lo ponemos a prueba.

- Cuando nos preguntamos sobre el CUÁNDO (la secuenciación de la participación), hemos de señalar la necesidad de implementar un proceso más *extensivo* que *intensivo*. No se trata de impulsar un entorno participativo en un momento determinado y después abandonar, sino de ir creando de forma paulatina una cultura de participación en actividades físicas y deportivas. Y eso requiere un tiempo y un aprendizaje colectivo que no puede consolidarse en un período corto.

ESTRATEGIAS PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DESDE LA ACTIVIDAD FÍSICA

A partir de aquí, una vez contextualizado el marco de participación, estamos en condiciones de adentrarnos en la dimensión más propositiva del capítulo, aquella parte que nos debe ofrecer sugerencias para la acción. Para hacerlo, y a la luz de los datos del análisis social que realizábamos al inicio, proponemos diferenciar dos grandes ámbitos de desarrollo de iniciativas. Por un lado, basándonos en la destacada influencia de la sociedad mediática, tenemos que elaborar propuestas operativas que aborden el terreno de lo macrosocial, el espacio en el que el sujeto usa el deporte en su tiempo de ocio no como protagonista sino como espectador (o telespectador). Si no disponemos de una estrategia global en este ámbito, el resto de acciones que podamos realizar en otros niveles pueden quedar mermadas e incluso obstaculizadas.

Sin embargo, si bien el nivel macrosocial resulta necesario, no es suficiente porque, siendo coherentes con todo lo que hemos descrito sobre la participación, debemos tener en cuenta la necesidad de trabajar a una escala real de la vida cotidiana, en una dimensión más comunitaria (Montón, 2003). Es en el entorno microsocioal donde podemos realmente actuar y construir redes de complicidad intercultural entre sujetos, y es en ese ámbito donde deberemos invertir nuestros esfuerzos para elaborar y proponer acciones en esa dirección.

Veamos, pues, algunas ideas con respecto a cada nivel.

Nivel macrosocioal

El fenómeno del deporte como espectáculo mediático se ha convertido en algo universal. Sorprende ver cómo los asuntos deportivos se convierten en uno de los temas principales de conversación informal entre un grupo de personas desconocidas pertenecientes a países o cul-

turas distintos. Y no deja de sorprender también ver cómo hasta qué punto, cuando un individuo conoce figuras deportivas de otro país, y lo demuestra en la conversación, se elabora una especie de corriente de simpatía que facilita la interacción social y el establecimiento de lazos positivos de relación y comunicación.

En todos los países se ofrece información de las competiciones y los campeonatos de su entorno geográfico (normalmente de alcance continental) a través de los mass-media, y en todos los países se siguen con atención los eventos deportivos donde su selección, en la modalidad correspondiente, toma partido. Y todo eso ocurre en el tiempo libre; una mayoría de individuos de todo el mundo dedica parte de su tiempo de ocio a estos contenidos culturales, y es ahí precisamente donde radica su valor como espacio de influencia. Los sujetos se adhieren a este tipo de prácticas desde la voluntariedad e invirtiendo uno de los tiempos vitales más valiosos. Por eso, el deporte aparece como un terreno abonado para crear un impacto, también mediático y basado en el espectáculo, a favor de un modelo social intercultural.

De hecho, nos damos cuenta de que la elite del deporte-espectáculo es abiertamente pluricultural y pluriétnica. La mayoría de los equipos deportivos de más resonancia mediática (fútbol, baloncesto, etc.) están formados por sujetos de nacionalidades y grupos étnicos distintos, y eso no supone ningún agravio para que los seguidores abandonen su fidelidad a sus propios colores. El reto está en generar una estrategia que ayude a la población a transferir esa actitud a su realidad concreta e inmediata. Mediante el modelado que las estrellas del terreno de juego puedan llevar a cabo, podemos impulsar campañas que ilustren el sinsentido de la discriminación. Al ser ampliamente escuchados y admirados, estos jugadores pueden convertirse en portavoces de un determinado mensaje que contribuya a ir calando, de manera suave e intermitente pero sin interrupción, en la conciencia social. Como vemos, se trata de una estrategia para transformar en positiva una de las características del uso del deporte en tiempo de ocio, y de aprovechar esa capacidad de influencia.

Una muestra de este tipo de estrategia la encontramos en la experiencia que llevó a cabo el equipo de fútbol Paris Saint Germain (Francia) a finales de la década de los noventa, cuando los activistas de una ONG de lucha antirracista y la dirección del club llevaron a cabo una campaña televisiva y en el propio campo a favor de la convivencia intercultural y contra la discriminación y las agresiones físicas contra personas de origen extranjero. Para llevarla a cabo utilizaron el poder mediático de su equipo multiétnico como modelo de convivencia intercultural, y preguntaban de forma implícita a la población por qué eso no se reproducía en sus entornos habituales de convivencia.

De todos modos, no sólo a través de una campaña mediática podemos aprovechar la fuerza e impacto social del deporte, así como establecer un trabajo de sensibilización y cambio de actitudes. Los grandes clubes de especialidades deportivas más populares (fútbol, baloncesto, hockey, voleibol, etc.) también son, por su propia dinámica, un espacio privilegiado para intervenir de forma directa cuando los socios o simpatizantes se acercan a las instalaciones. Los clubes deportivos son, probablemente, unas de las instituciones sociales con más poder de convocatoria y, por lo tanto, lejos de lamentarnos de que ello sea así, podemos invertir el razonamiento y aprovechar la circunstancia para incidir de manera significativa. Últimamente se están llevando a cabo experiencias en esa dirección en algunos países europeos. Por ejemplo, la dirección del club de fútbol Manchester United (Reino Unido), conjuntamente con las autoridades administrativas competentes, impulsa desde hace algunos años un programa de educación social con sus socios y seguidores para promover valores de tolerancia, convivencia y respeto, y ello se realiza en el marco de presión que se puede ejercer por el hecho de pertenecer al club en concreto.

En resumidas cuentas, si bien a priori la caracterización mediática del deporte, que promueve una participación individual, pasiva y de consumo del sujeto, nos puede parecer contraria a los valores y a los principios de la interculturalidad, sabiéndola usar de modo conveniente e identificando los aspectos positivos de todo el engranaje, podemos hacer que ésta pueda incluso convertirse en un instrumento eficaz y facilitador. El deporte de masas, como elemento universal y compartido por parte de todos los grupos culturales, debe tener la misión social de crear un discurso implícito y un lenguaje que contribuya a la eliminación de estereotipos y prejuicios que fomentan el racismo y la discriminación (Van Dijk, 2003). Ese marco, junto con otras estrategias macrosociales, es el que permitirá que en los ámbitos comunitarios se pueda establecer y promover una cierta correspondencia con lo que sucede en el gran "escenario social". Como nos muestran las experiencias relatadas, tan sólo depende de la voluntad de realizarlo.

Nivel microsocioal

Cuando pasamos a analizar estrategias que desde lo comunitario faciliten la creación de entornos interculturales, hemos de hacer referencia a qué instituciones son las que pueden promover iniciativas en ese nivel, ya que son los marcos institucionales los más adecuados para impulsar proyectos que no dependan de voluntades individuales,

los que pueden ejercer más credibilidad y continuidad a lo iniciado (Subirats, 2004). Y pensando en ocio, actividad física, deporte e interculturalidad, dos son las instituciones que nos aparecen como más adecuadas para fomentar los valores de respeto, igualdad y convivencia entre personas de orígenes étnicos, o culturales distintos: la escuela y la administración local.

Con respecto a la primera, nos damos cuenta de que resulta esencial incorporarla en una estrategia de este tipo por el fuerte potencial que conlleva. Es un espacio óptimo en el cual confluyen prácticamente todos los miembros de la comunidad (niños, adolescentes, profesionales, padres y madres); se trata de un espacio en el que la actividad física y el deporte ya forma parte implícita del proyecto y, además, podemos también considerar que resulta un entorno proclive a la educación y a los valores que se desean promover. Pero lo más significativo de su participación en posibles iniciativas es la necesidad de favorecer la continuidad del proyecto educativo intercultural en el espacio de la comunidad, y para ello la actividad física y el deporte pueden convertirse en un instrumento de primer orden.

En este sentido, las asociaciones de padres y madres (APYMAS) pueden jugar un rol fundamental. Organizando talleres de actividad física y abriendo la práctica deportiva a todo el mundo en el horario extraescolar, podemos favorecer la acogida e inclusión de niños y jóvenes de familias inmigradas, así como también de sus padres. Así, podemos intentar usar el tiempo de ocio y la actividad física y deportiva para intentar romper la discontinuidad que a menudo surge entre el tiempo escolar de los alumnos, que viven en un espacio intercultural promovido por los maestros, y el tiempo libre, en el cual esos mismo alumnos pueden optar por realizar actividades por separado cuando ya no tienen encima la presión del contexto escolar formal para seguir unas determinadas pautas de comportamiento (Montón, 2003).

En cuanto a la otra instancia, la administración local y sus competencias en materia de promoción de la actividad física y deportiva entre los ciudadanos de su municipio, también reconocemos acciones relevantes. Por un lado, los ayuntamientos pueden contribuir a dar apoyo en infraestructuras y recursos económicos a los distintos planes que emerjan de la propia sociedad civil como, por ejemplo, los que hemos citado en el ámbito escolar. Pero también pueden convertirse en promotores de iniciativas propias, destinadas tanto a niños y jóvenes como adultos, en las cuales prevalezca el sentido y el valor de la interculturalidad y la convivencia. Veamos algunas de ellas de forma esquemática.

- Uno de los recursos socioeducativos que los municipios urbanos suelen impulsar son las ludotecas. A través del juego se pre-

tende satisfacer la doble demanda de atención a la infancia y de educación. Sin ninguna duda, se trata de espacios en los cuales se puede introducir la interculturalidad a través de juegos de todo el mundo. Por ese motivo viene siendo habitual en los últimos tiempos encontrar iniciativas como las "ludoetnias", o ludotecas con juegos de distintas tradiciones culturales, en los cuales pueden participar también los padres de origen inmigrado con sus aportaciones específicas.

- Desde el punto de la actividad física, y continuando la reflexión sobre la población infantil, también se pueden promover actividades físicas de descubrimiento del entorno natural de la región o del país. Se pueden organizar, durante los fines de semana o en tiempo de vacaciones escolares, salidas de marcha y rutas que recorran puntos relevantes de la naturaleza y del patrimonio físico, abiertas para todo el mundo. Caminar, correr, jugar en espacios abiertos y naturales permite a los hijos de inmigrados apropiarse de paisajes y contextos físicos de un territorio que también es y será suyo, y permite desarrollar interacciones con los hijos de familias autóctonas en las cuales se promueven relaciones de calidad y en posición de igualdad.
- También resulta importante realizar un esfuerzo por organizar torneos y competiciones deportivas abiertos a toda la infancia y juventud del municipio, y promover la participación de los hijos de familias inmigradas en ellos. El deporte suele ser una buena oportunidad para que algunas de estas personas lleguen a obtener éxito social (ganando una competición individual, siendo miembro de un equipo ganador de un torneo), y ese éxito puede contribuir a potenciar un reconocimiento social para ellos y una percepción de normalización por parte de todos.
- Pensando en la población adulta, también es importante que el municipio promueva su participación en actividades físicas y deportivas en tiempo de ocio. Algunos grupos de inmigrados prefieren participar en actividades deportivas que les permitan desarrollar un esfuerzo físico que contribuya al bienestar de su salud y a eliminar tensiones derivadas de los cambios psicológicos asociados al proceso migratorio. Otros grupos de inmigrados, en algunos casos mujeres, prefieren hacer uso de instalaciones y equipamientos de actividad física (gimnasios, piscinas, etc.) no sólo como espacio de práctica deportiva sino también como lugar de encuentro y socialización, lo que sugiere la necesidad de adaptar las normativas de uso de esos equipamientos a las necesidades de todos como muestra de apertura y de respeto.

La inclusión social, eje de la interculturalidad, pasa por la necesidad de que el inmigrado algún día deje de ser observado como tal, que vean que por encima de sus características étnicas o su identidad cultural está una persona más, como el resto. Y eso no depende exclusivamente de él sino de todos (Touraine, 2002). La actividad física y el deporte puede activar estrategias para que ese sentimiento aparezca, tales como el reconocimiento (la capacidad de incorporación en el espacio comunitario de elementos propios de la vivencia social y cultural del sujeto de origen extranjero) y el vínculo (la oportunidad de establecer lazos afectivos con iguales en el marco de la comunidad). Ambos elementos deben ser considerados dentro de la dinámica ordinaria de la planificación y gestión del tiempo libre por parte de las autoridades locales.

RIESGOS Y DIFICULTADES

No quisiéramos acabar este capítulo sin antes señalar algunos de los riesgos y dificultades que podemos encontrar en el momento de llevar a cabo algunas de las estrategias mencionadas, tanto en el ámbito macro como microsocioal. Ser conscientes de ellas nos debe permitir comprender mejor cómo afrontar el reto de impulsar acciones que proporcionen éxito y consigan sus objetivos.

Por ejemplo, encontramos una primera dificultad en la concepción misma del tiempo de ocio. Si bien señalábamos al principio del capítulo que ese concepto es propio de nuestra sociedad, ello no significa que en los países de origen de los inmigrantes también exista o que, de existir, posea el mismo significado. Algunos de los grupos que progresivamente se van instalando en nuestro país no organizan de forma tan rígida los tiempos vitales (tiempo de trabajo, tiempo de celebración, tiempo de descanso, etc.) sino que para ellos el tiempo se desarrolla en un ciclo continuo y constante de oportunidades y experiencias que conforman una unidad de conjunto (Besalú, Climent, 2004). Otros grupos, por ejemplo, si bien asumen la realidad del ocio en esta sociedad, se resisten a aceptar que ese tiempo deba ser dedicado a actividades con contenido socioeducativo como las que hemos mencionado, ya que parten del implícito que el tiempo de ocio es tiempo de estar en familia y de dejar en manos de la familia la perspectiva de educabilidad de ese tiempo.

Pero es probable que la dificultad principal, y por lo tanto el riesgo más acuciante para el éxito de los programas que hemos descrito, sea la falta de recursos económicos. La mayoría de la población inmigrada viene a Europa por motivos de precariedad socioeconómica, lo cual significa que a menudo se prioricen los ingresos familiares en con-

ceptos de primera necesidad, y se relegan las actividades físicas y deportivas en un segundo plano. Tanto la matriculación a determinadas actividades físicas como el coste económico de los equipos deportivos o materiales necesarios para el desarrollo de la actividad suponen a veces un impedimento para la plena participación social a través del deporte en tiempo de ocio.

Tanto los aspectos más socioculturales como los de carácter más socioeconómico no deben suponer, sin embargo, un techo inalcanzable (Martucelli, 2002). Si existe voluntad política, y deseos de materializar el proyecto de la interculturalidad, las disfunciones que esas dimensiones produzcan serán vistas no como problemas sino como oportunidades para el crecimiento y el desarrollo de todos y para todos. Un reto apasionante y al alcance de la mano, ¿no creen?

Capítulo 3

EL CAPITAL SOCIAL DEL DEPORTE

Gaspar Maza
Antropólogo social

El simpático fútbol

Desde hace algún tiempo asistimos al desarrollo de un fútbol “al margen”, es decir, fuera de los clubes, fuera de los campeonatos y, a menudo, incluso fuera de los estadios. La vestimenta tradicional de color único deja paso a unos tee-shirts abigarrados, a camisetas de todo tipo, incluso camisetas indias. No se ven demasiados shorts y por el contrario florece el pantalón vaquero...

El número de jugadores varía muchísimo y raramente alcanza la fatídica cifra de once. El sexo no siempre es el masculino y puedo recordar algunos partidos jugados en el barro invernal del Par-de-Sceaux en los que en cada equipo jugaban tres o cuatro chicas cuyos zapatos de tacón hacían delicia de tobillos y tibias no siempre adversos.

Eran partidos homéricos, con dos o tres descansos, en el curso de los cuales los menos cansados se fumaban sus buenos cigarros. Los tanteos tipo eran del orden de 32 a 28.

Evidentemente, las reglas no se siguen al pie de la letra. Por otro lado, la mayor parte de las veces, no hay árbitro. El fuera de juego sólo es castigado en caso de abuso flagrante (por ejemplo, cuando un jugador permanece durante todo el partido pegado a la línea de gol contraria en espera de recuperar un pase cualquiera). ¡Las líneas de banda no existen, lo que a menudo permite contar con terrenos de fútbol más anchos que largos; (P. Bourdieu: *La distinción*, p 219). 2002.

En los grupos deportivos informales, no profesionales, de amigos/as, de compañeros/as de colegio, de trabajo, de vecinos de barrio, se puede observar fácilmente como la participación en las actividades deportivas acaba teniendo ventajas por lo que éstas pueden ofrecer en forma de aumento de conocidos, de relaciones sociales, de favores, de participación, de aprendizajes y, en definitiva, de capital social en sus múltiples formas.

En este capítulo quiero presentar el papel que juega el deporte visto desde el enfoque del capital social y analizar su utilización con grupos que se encuentran en una situación de exclusión social. Por otro lado, intentaré clarificar cuáles pueden ser las ventajas que se pueden desprender de la práctica de un programa deportivo organizado con estos fines.

Para estos propósitos parto de algunos conceptos básicos tomados del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1997, 2002) referidos al tema de la reproducción social y los elementos que pueden propiciar sus cambios como pueden ser: capital social, cultural o simbólico.¹

La reproducción es un mecanismo de funcionamiento de la sociedad especialmente implacable cuando afecta a los grupos más excluidos (trátese tanto de inmigrantes, como de autóctonos), ya que prácticamente los condena a esta situación de una forma permanente. Buscar vías alternativas para cambiar estos procesos, frenar los aspectos más negativos del mismo, crear fisuras de escape, de oportunidad, aumentar el capital social en definitiva, es un paso fundamental para iniciar cualquier tipo de cambio. Tanto el deporte en general como los programas deportivos más específicos utilizados con estos objetivos, pueden proporcionar algunas aportaciones a tener en cuenta.

DEPORTE Y CAPITAL SOCIAL

En un sentido amplio se considera capital social, la existencia en mayor o menor medida dentro de una determinada sociedad de diferentes redes de relaciones sociales, contactos, amigos, amistades, pres-

¹ A lo largo de toda la obra de P. Bourdieu nos encontramos con una gran cantidad de descripciones sobre estos conceptos. Resumiendo, podemos hablar de tres tipos de capitales: el clásico referido al capital económico, el capital social referido básicamente a las relaciones, el prestigio, los contactos y el capital cultural que se forma a través de los conocimientos y habilidades que se transmiten desde la propia familia. El capital simbólico es un capital que se añade a los anteriores y que es capaz de anular la arbitrariedad de la distribución de capital.

tigio, circulación de favores... Desde muchos ámbitos es aceptado que unas buenas relaciones o conexiones sociales pueden llegar a tener tanto valor o más incluso que un título universitario.

Otra forma de constatar la existencia de capital social ² puede ser a través de la participación. Ésta será cívica, religiosa, política, en el lugar de trabajo, en la comunidad de vecinos o en un grupo de deporte por poner algunos ejemplos. No podemos olvidarnos de que el deporte es en la actualidad una de las “culturas populares” vigentes más activas y de mayor presencia en la vida cotidiana de cualquier sociedad.

En el caso de la ciudad de Barcelona en el año 2003, el deporte era el principal factor de asociacionismo de la ciudad con un total de 1.207 entidades y clubes deportivos.³

El deporte, visto así, es una actividad que fácilmente puede acabar produciendo capital social y pasar a ser un generador importante de relaciones tanto individuales como grupales. Veamos a modo de resumen otros aspectos que relacionan el capital social con el campo del deporte.

Es evidente que muchas actividades deportivas encuentran su sostén en una red social de amigos y de conocidos. Podemos hablar de red social cuando tenemos un conjunto de personas unidos por vínculos de diferentes tipos: afectivos, de trabajo, de compromiso, deportivos (conocidos de un club, grupo, de una actividad de fin de semana...). Por otro lado, las actividades deportivas ofrecen a sus participantes un capital cultural fácil de adquirir a unos determinados niveles. Además del capital cultural que el deporte aporta en forma de normas, reglas, hábitos o salud, las actividades deportivas tienen la ventaja de que son de fácil autoaprendizaje. Se pueden establecer muchas escalas en las que incluirse: iniciación, perfeccionamiento, tecnificación... Cada persona puede acabar encontrando el grupo de deporte que más le conviene, el deporte que más le gusta o el grupo que esté más de acuerdo con sus expectativas en función de la calidad deportiva.

² Un amplio análisis de los factores que dan lugar tanto al aumento como a la pérdida de capital social en la sociedad americana es descrita en *Solos en la bodega*. E.D. Putnan (2002).

³ Otros datos que resaltan este impacto del deporte en Barcelona recogidos por el Pla estratègic de l'esport de Barcelona son: el aumento espectacular de abonados a las instalaciones deportivas de la ciudad hasta representar un total del 10% de la población pasando de 20.045 personas en el año 1992 a 156.781 en el año 2002. Un importante crecimiento de los actos deportivos populares de 87 en el año 1996 a 289 en el año 2000. El aumento importante de alumnos participantes en actividades deportivas extraescolares.

Otra ventaja que tienen las actividades deportivas respecto a la producción de capital social es que son fácilmente reproducibles. Por ejemplo, un espacio de entrenamiento durante dos veces a la semana durante doce meses al año, supone para los participantes una relación muy prolongada. Este tiempo invertido en las actividades deportivas, influye decisivamente en el capital social que se genera entre sus miembros.

Las actividades deportivas también pueden ser socialmente “terapéuticas”. Esta faceta, por poner un ejemplo, está muy bien representada en la película *Días de fútbol* del director de cine David Serrano (2003). En ella podemos ver como un grupo de amigos deciden formar un grupo de deporte tanto para darse moral, para sentirse un poco mejor como para hacer deporte. Lo original de esta acción es que son a la vez los propios individuos los que deciden ayudarse a sí mismos mediante la creación de un particular grupo de fútbol.

En otras facetas, las actividades deportivas aportan a la vida cotidiana mucho capital simbólico (en ocasiones hasta en exceso). Las identidades deportivas son una de las adscripciones simbólicas más multitudinarias de la modernidad y la postmodernidad. Estas identidades están muy presentes en la vida diaria y se prestan en ocasiones a la defensa de las mismas incluso con violencia.

En el ámbito político, desde las izquierdas se ha cuestionado parte de este potencial social que encierra el deporte. Desde las posiciones más ortodoxas se ha considerado que éste a lo que ayuda realmente es a la reproducción de clase y al entretenimiento no productivo de las masas. La derecha, por el contrario, encuentra representada en el deporte la idea del hacerse a sí mismo y aplauden o simpatizan con los deportistas que han salido de las barracas, de las favelas o de un entorno de drogas a través de la carrera deportiva. En la práctica, estos ejemplos y las carreras consiguientes son muy pocas y también muy improbables para la mayoría de las personas.

Otro punto interesante de conexión del deporte con el tema del capital social es que las actividades deportivas son fáciles de poner en práctica en el espacio público. De esta forma, el espacio público se convierte en muchas ocasiones en un contenedor improvisado de actividades deportivas más o menos formalizadas.

El desarrollo de la vida social en el espacio público es uno de los indicadores más importantes del capital social de una determinada sociedad. En el espacio público, la inclusión social es amplia, no está vetado el derecho de admisión, la participación es libre y voluntaria.

Algunos datos sobre deporte en el ámbito público de la ciudad de Barcelona nos indican, por ejemplo, conexiones como las siguientes:

- Progresivo aumento de la práctica deportiva fuera de las instalaciones deportivas.⁴
- Existe un número importante de puntos e instalaciones para practicar deporte en el espacio público.⁵
- Existen amplias redes de deporte social en torno, por ejemplo, a los bares de muchos barrios.⁶
- En lugares muy concretos, el deporte que se practica en el espacio público ha dado lugar a la resignificación de determinados espacios públicos (en crisis o en decadencia). Estos espacios se han convertido en importantes puntos de encuentro para los inmigrantes y, al mismo tiempo, en zonas donde practicar el deporte a un nivel popular y social.

Todo este conjunto de circunstancias nos indican que el deporte es, por lo tanto, un banco importante de capital social en sus diferentes formas: relaciones sociales, amistades, grupos, participación voluntaria, espacio público. La pregunta a la que nos conduce esta situación es la siguiente: ¿es posible utilizar el capital social que el deporte ofrece en el campo de la exclusión social?, ¿cómo podemos aplicarlo dentro de un programa deportivo? Veamos a continuación algunos de los factores más importantes a tener en cuenta a la hora de entrelazar ambos campos.

EXCLUSIÓN SOCIAL Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

Las actividades deportivas organizadas en forma de programas para hacer frente al tema de la exclusión social se encuentran frente a una especie de “puzzle” ideológico que forma, a su vez, el complejo campo de la intervención contra la exclusión social.

En general, los trabajos prácticos y las ideologías contra la exclusión social pueden ir desde la caridad en un extremo, hasta el tecnicismo más retórico y burocrático del estado de bienestar por otro. Así, por ejemplo, podemos combinar el deporte con las ideologías individualistas-funcionalistas que explican la marginación social culpando al

⁴ Ayuntamiento de Barcelona 2003: Pla Estratègic de l'esport de Barcelona.

⁵ El Área de deportes del Ayuntamiento de Barcelona tiene registradas: 150 mesas de ping-pong y 75 canastas de baloncesto. Existen otros espacios no catalogados en los que se juega al fútbol, al frontón o al críquet, skate.

⁶ Maza, G. 2003: “El deporte del Bar” en Medina X, Sánchez R. : *Culturas en juego*. Icaria, Barcelona.

excluido de su propia exclusión por no haber sabido aprovechar sus oportunidades. Bajo esta perspectiva, el deporte serviría para ofrecer una nueva oportunidad a los caídos.

En el polo opuesto se encontrarían las teorías de la cultura de la pobreza que ven la exclusión de una forma romántica, como personas con formas de vida diferenciadas y alternativas que hay que saber comprender y apoyar. El deporte formaría parte de esta subcultura y de su particular forma de vida.

Para el marxismo, sin embargo, la exclusión de determinados grupos se debe al enriquecimiento a través de la plusvalía que va a parar a manos de unos pocos. El deporte bajo esta perspectiva, sería sólo un opio, una distracción de los verdaderos objetivos de emancipación de la clase obrera.

El surgimiento del llamado estado del bienestar a partir de los años 60 ha dado lugar a una progresiva tecnificación y profesionalización del conjunto de los saberes utilizados en la lucha contra la exclusión. En las teorías de los modernos servicios sociales es habitual el uso de conceptos como:

«Investigar, diagnosticar, detectar, observar, establecer contacto, prestar atención, constituirse como referente, hacer de mediador, relacionar, facilitar aprendizajes, crear recursos, gestionar, informar, asesorar, derivar, coordinar, sensibilizar, hacer seguimiento, animar, establecer relaciones terapéuticas, fomentar la participación, relacionarse organizacionalmente, evaluar, hacer complementación institucional, contener» (J.Recasens, J.Mena, p.114,1991).

Todos estos términos –muchos de los cuales sólo permiten la evolución del paternalismo en la forma pero no en el fondo– hacen referencia a diferentes formas de intervención y de previsión de resultados sobre el campo de la exclusión social con los que el deporte se puede combinar en diferentes grados e implicaciones.

En el caso de la inmigración extranjera actual a pesar de los múltiples enfoques culturales sobre la misma nos encontramos de nuevo con el problema de la exclusión social. Los inmigrantes actuales, en algunas ocasiones con más capital social que muchos de los marginados autóctonos, se encuentran en el mismo nivel que la marginación de siempre y, por lo tanto, abocados a la reproducción de los mismos problemas.

Por otro lado, son muy pocas las posibilidades de incrementar sus capitales sociales si, como está ocurriendo, se los acaba localizando y concentrando en lugares muy concretos, y en barrios muy determinados. Son también escasas las posibilidades de ampliar su capital social

si sólo se aplican medidas que podríamos considerar como de post-colonialismo⁷, es decir, basadas en la relación a través de entidades, representantes fijos o la organización de acontecimientos puntuales para la convivencia.

Se ha comprobado que la práctica social del deporte puede convertirse en un buen interlocutor cultural en el tema de la inmigración, sin necesidad de recurrir a la utilización de modelos más o menos fijos o etnocéntricos de relación social y cultural.

Pasemos seguidamente a ver un ejemplo de una de estas posibilidades puesta en práctica con unos grupos de jóvenes de un barrio con problemas de exclusión social.

LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS UTILIZADAS DENTRO DE UN PROGRAMA CON JÓVENES EN RIESGO. LAS REGLAS DEL JUEGO

Para aclarar este punto me baso en la experiencia de la formación de un grupo de fútbol en una plaza en un barrio urbano y que presenté en uno de los capítulos de mi tesis doctoral (Maza 2000)⁸.

Estos grupos pueden ser un ejemplo de cómo se desarrolla un proyecto de capital social a través del deporte con sus ventajas e inconvenientes. La iniciativa de ese proyecto tuvo su origen en un equipo de educadores sociales de un centro de servicios sociales municipales. Sus objetivos fueron: agrupar, organizar, facilitar a los jóvenes la realización de actividades deportivas en un barrio y en un contexto de dificultades sociales.

Los primeros pasos se dirigieron hacia la elección del lugar, Plaza de Las Tapias –(barrio del Raval-Barcelona) una instalación abierta un espacio público accesible, sin limitaciones– con un entorno conflictivo.

La conexión de los primeros jóvenes al grupo de deporte se realizó en base al uso de la teoría de redes. Un joven atrajo a otro amigo suyo a la actividad y éste a su vez a otro amigo y así sucesivamente. Una vez creado un primer grupo con 8 miembros se estableció una normativa

⁷ Uso el término de “postcolonialismo” para referirme al colonialismo del siglo XXI que se practica aquí en nuestra propia sociedad frente al colonialismo del siglo XIX ejercido lejos de la metrópolis.

⁸ Maza G. (2000) “Producción, reproducción y cambios en la marginación urbana. La juventud del barrio del Raval de Barcelona 1986-1998.” Tesis Doctoral inédita. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona.

mínima de forma verbal a la manera de un contrato social (reglas de juego explícitas, horarios de la actividad, respetos mínimos). Éstos constituyeron algunos de los prolegómenos que después continuaron desarrollándose a lo largo de 16 años.

El primer punto a señalar tras esta experiencia es que las actividades deportivas en un contexto de exclusión social son un campo de batalla constante en un sentido tanto simbólico como práctico, es decir, de disputas, microconflictos, de fuerzas que actúan en una dirección y en otra a la vez, de relaciones de dominación en competencia, un espacio es definitiva lleno de diferencias internas.

La construcción de un grupo de deporte para realizar una actividad deportiva, intentando no partir de posiciones redentoras o paternalistas acaba formando un “campo” en el sentido descrito por P. Bourdieu y que C. Flachsland (2003) resume de la siguiente manera:

«Los campos son espacios sociales relativamente autónomos en los que los agentes (instituciones, grupos, clases sociales) luchan por la apropiación de un capital. Los agentes ocupan posiciones dominantes y subordinadas dentro del campo. Algunos quieren cambiarlo y otros mantenerlo como está. Para que un campo exista como tal ha de haber capital y lucha por la apropiación de ese capital, por ejemplo: campo económico, artístico, político, educativo, científico» (Cecilia Flachsland. p118, 2003)

En las actividades deportivas, nos encontramos básicamente con una estructura formada por dos grupos en competencia: los organizadores por un lado (educadores/entrenadores) y los jóvenes por otro, con valores en juego muy diferentes y que intentaré mostrar en el cuadro 1.

En la parte izquierda del campo se sitúan los organizadores que basan su posición en función de sus respectivos “habitus” y capitales culturales. Éstos han sido adquiridos a través de la formación en sus respectivas disciplinas así como en su propia combinación de las diferentes teorías contra la exclusión social. En el lado derecho se encuentran los jóvenes que responden a los mismos y a sus estrategias en base a sus propios “habitus” y a su capital cultural correspondiente.

El “Habitus” en la obra de Pierre Bourdieu, es algo que se produce por la fuerza de la costumbre, algo que parece natural pero que no lo es. Son las razones de la práctica. Bourdieu en relación con el deporte lo describe como el sentido del juego; lo que alguien hace anticipándose. Esto tiene que ver con la herencia familiar y con la educación recibida aunque los resultados no son fijos ni predeterminados.

Cuadro 1. Lucha de capitales en las actividades deportivas

CAPITAL CULTURAL	→		←	
	Capitales de los educadores, entrenadores, técnicos deportivos		Capitales jóvenes	
	■ Organizar	■ Resistir	HABITUS	
	■ Burocracia	■ No burocracia		
	■ Entrenar	■ Jugar		
	■ Grupo	■ Individualismo		
	■ Confianza	■ Desconfianza, celos		
	■ Respeto	■ Agresividad		
	■ Lenguaje respetuoso	■ Lenguaje agresivo		
	■ Compañerismo	■ Falta de compañerismo		
	■ Proceso	■ Inmediatez		
	■ Participación inclusiva	■ Machismo / Sexismo		
	■ Educación	■ Distinción		
	■ Lazos flexibles	■ Lazos fuertes		

«Los hábitos son principios generadores de prácticas distintas y distintas, lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su forma de practicarle, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difiere sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. Pero no son las mismas diferencias para unos y otros». P. Bourdieu, p.20 *Razones prácticas*.

Las relaciones sociales y deportivas van acompañadas, por lo tanto, de una relación ininterrumpida de conflictos, de diferencias, (por encima de las buenas intenciones) en una lucha cerrada por los capita-

les que se ponen en juego. Veamos a continuación cómo se producen algunas de estas luchas:

- *Organizar-resistir.* Los organizadores de deporte, por un lado, se esfuerzan en poner orden y los jóvenes, por otro, en resistir o intentar sabotear ese orden. Los requerimientos burocráticos aunque sean mínimos han de cumplirse, pero, los jóvenes no quieren compromisos fuertes, no quieren papeleos, ni quieren cumplir.
- *Entrenar-jugar.* Entrenar es un principio básico para la estructuración y el mantenimiento de las relaciones sociales dentro de un campo deportivo. Los jóvenes desafían frecuentemente la rutina deportiva, quieren siempre jugar, sin preparación física previa, sin entrenar.
- *Grupo-individualismo.* Mantener la visión de grupo, de conjunto frente a las tensiones individualistas dentro y fuera del campo de juego es otra tensión permanente que los organizadores se esfuerzan por mantener en equilibrio.
- *Confianza-desconfianza.* Ambos valores se dan a la vez tanto hacia los organizadores como entre ellos/as. Aunque todos/as parecen muy "colegas" no se fían y no dejan las cosas de valor en el vestuario. Otras veces se pueden presentar como muy desprendidos tanto como muy desconfiados.
- *Respeto-agresividad.* La agresividad con el lenguaje es una constante en el conflicto entre capitales sociales. Ésta puede llegar a ser extrema y humillante. La defensa del lenguaje respetuoso por parte de los organizadores frente al lenguaje agresivo (susurrante, jerga, ruidos) se convierte en otra disputa. La lucha con el lenguaje va acompañada a la vez de mucha expresividad con el cuerpo y con las manos.
- *Compañerismo-falta de compañerismo.* En la dinámica cotidiana de una actividad deportiva, se critica de forma constante a los compañeros/as y se discute con ellos por pequeños detalles. Frente a esto se lucha con el capital del compañerismo ante la falta de compañerismo. En el juego también aparecen frecuentemente las deserciones o el individualismo extremo.
- *Participación inclusiva frente a competitividad.* Son frecuentes las manifestaciones de racismo hacia otros grupos así como el sexismo frente a las compañeras. Todos y todas a su manera buscan ser el/la mejor, el/la más gracioso, el/la mas listo, el/la

que mejor juega, sacar el máximo de distinción individual, a lo que los organizadores tratan de responder con el respeto, con la educación igualitaria frente a la distinción....

- *Dialéctica entre redes flexibles- redes fuertes.* Entre ellos/as predominan los lazos muy fuertes, casi dependientes y así soportan humillaciones que otras personas en otra situación no soportarían de un amigo. No se buscan otros amigos/as porque no hay posibilidades de encontrar otros/as, ante la escasez de lazos flexibles.

Este conjunto de valores –entre otros– con sus contrarios y sus ambigüedades a la vez, forman una parte del conjunto del capital social que se pone en juego en las actividades deportivas. Como podemos apreciar, no es precisamente un campo de armonía, de buenas relaciones y de entendimiento fácil, donde los excluidos se comportan como personas dóciles, amables o agradecidos. Más bien es un campo de respuestas, desafíos y conflictos afortunadamente con posibilidades de resolución gracias al papel estructurador que aporta el deporte.

LA TEORÍA DE LA PRÁCTICA

El capital social que proporcionan las actividades deportivas es el resultado de la redistribución del capital que proviene de cada una de las partes en lucha. El deporte funciona así como el vehículo, el medio donde mantener esta lucha y el lugar donde se obtiene tanto capital social como resultados deportivos. Sabemos que uno de los factores más importantes que conducen a la exclusión social es la apatía, la deserción, la búsqueda de lo fácil o de lo inmediato. Con el deporte y estos programas, los jóvenes además de relacionarse continúan esforzándose.

A pesar de los aspectos más negativos, también participan y lo hacen además de forma voluntaria. Los jóvenes se suceden en los grupos incluso por generaciones. La identificación y lealtad hacia los programas es alta. A pesar de las resistencias, se van sumando poco a poco a los objetivos, se pactan nuevas normas o bien objetivos menores pero más asequibles cuando son demasiado imposibles.

Las actividades deportivas utilizadas de forma regular acaban formando un espacio de costumbre, de cotidianeidad, de apropiación por parte de la red de jóvenes, en definitiva un punto de encuentro. Ésta es otra forma de capital social con un sentido a la vez social y espacial frente a las tendencias disgregadoras e individualistas a las que la exclusión social conduce fácilmente.

El punto de encuentro –en este caso el espacio deportivo– es el lugar donde se conocen y reconocen. Es el lugar donde saben que encontrarán amigos/as así como otras posibles amistades. El lugar donde pueden hacer algo –en este caso deporte– sin que nadie los critique radicalmente, sino que probablemente se unirá a sus comentarios, apoyándolos o rechazándolos.

Otra faceta de las actividades deportivas que tiene especial incidencia en la formación y el desarrollo de capital social son los procesos de “bricolaje”⁹ que se producen en esos espacios, especialmente en la relación entre hijos de inmigrantes extranjeros y autóctonos.

Algunas muestras de estos bricolajes se pueden ver en los cambios voluntarios en los nombres: “Jaime por Jamid, Abel por Abdel, Alex por Alí”; en la defensa que se hacen unos de otros, más por ser amigos/as que por ser de un origen determinado o tener un determinado color de piel; en los cambios en la imagen, peinados, modas, etc.; en el uso y reconocimiento de la pluralidad religiosa.¹⁰

Las teorías modernas para hacer frente a la exclusión de los inmigrantes han utilizado ideas culturales que tienen poco en cuenta el papel del capital social. La mayoría de ellas se basan en la traducción del otro al modo del ventrílocuo, o en el uso de las teorías multi e interculturales, empeñadas más en el problema de la representación que en el de la comunicación y la relación social más cotidiana.¹¹

Frente a estos enfoques, el bricolaje social que aparece en las relaciones deportivas representa el desarrollo de un tipo de capital formado y arreglado por los propios interesados sobre la base de acuerdos reales, flexibles y sin recetas fijas o predeterminadas.

⁹ El sentido en el que uso el término bricolaje es tomado del antropólogo Claude Levi-Strauss (1982): soluciones hechas a mano, arreglos, soluciones rápidas y fáciles, sin plan fijo, con los elementos del entorno.

¹⁰ En uno de estos casos, por ejemplo, un joven interpelaba al compromiso de otro joven a base de una cadena de compromisos del siguiente modo: «júralo por Dios, júralo por Ala, júralo en árabe».

¹¹ Así, lo habitual para buscar soluciones ha sido la apelación al multiculturalismo en sus diferentes versiones (de derechas, centro, izquierdas) o la aplicación del multiculturalismo “revaival”, donde sólo se toman en cuenta los problemas de lengua, género (mujer/hombre), raza, y los aspectos culturales más superficiales (fiestas y comidas). En una última fase se está apelando a la interculturalidad sin reconocer la dificultad de establecerla cuando persisten las asimetrías de carácter económico y social.

Cuadro 2. Campo de actividades deportivo-sociales y síntesis: educación, punto de encuentro, bricolaje.



CONCLUSIONES

En general, un análisis del deporte bajo las teorías del capital social nos permite aclarar ciertos puntos sobre cómo se pueden producir, reproducir o provocar algunos cambios en las situaciones de exclusión social.

El capital social de las actividades deportivas utilizadas en el sentido que he intentado describir no es un capital para hacer a los jóvenes deportistas profesionales. No es un capital social para producir carreras deportivas. Es un capital para las relaciones sociales, un capital por el que se compete en un sentido diferente al sentido deportivo más clásico. El resultado es que este tipo de enfrentamientos puede enrique-

cer el conjunto de las relaciones y contactos a partir de la existencia y el establecimiento de una programa deportivo que puede favorecer la educación, el lugar o el bricolaje social.

Una pregunta clave tras la observación y participación personal en diferentes experiencias de este tipo es: ¿por qué los jóvenes participan voluntariamente en estos programas deportivos pese a los problemas?, ¿por qué vienen a entrenar si estos programas no tienen la proyección deportiva que puedan tener los grupos más profesionales?

Una primera conclusión es que en estos programas se encuentran, por un lado, con el deporte pero también con el capital social y cultural que el deporte lleva implícito. Vienen a entrenar a participar en este tipo de programas porque en estos campos encuentran orden, disciplina, organización, contrastes a sus propios valores... El deporte, además de resultados deportivos, ofrece respeto al otro, a las diferencias, participación de los implicados en las soluciones a los problemas cotidianos, red de relaciones sociales, etc.

El deporte sin paternalismos ofrece cosas que ellos/as necesitan y que son rechazadas por los mismos jóvenes si son ofrecidas en otros ámbitos. En el caso de los inmigrantes, las actividades deportivas les ofrecen una relación sin marcaje, una relación en la que pueden usar los valores que más les convienen.

Otras ventajas es que las actividades deportivas aportan la posibilidad de establecer relaciones y diálogos ajustados a sus características más personales así como un cierto sentido equilibrador en base al ludismo implícito que éstas conllevan.

Una segunda conclusión es que el deporte, además, también aporta capitales simbólicos a varios niveles. En un primer nivel nos encontramos con la búsqueda del reconocimiento personal por el juego que practican o por las cualidades que pueden desarrollar como compañeros/as, amigos/as o jugadores y que pueden llegar, simple y llanamente, hasta la búsqueda de la distinción individual.

También hay un segundo nivel de reconocimientos simbólicos más generales. En el caso de los inmigrantes, los equipos deportivos de representación nacional de Marruecos, Brasil, Nigeria o Argentina, por poner sólo algunos casos, tienen un valor simbólico importante como equipos popularmente reconocidos. La gente que ha nacido en estos países, juega y utiliza estos valores simbólicos buscando su particular prestigio en los mismos.

Por último, las actividades deportivas también ofrecen diferentes tipos de confrontaciones y manipulaciones en el ámbito de las identidades, mediante el uso de recursos y arreglos sencillos, sobre la marcha, como los que resultan tras la aplicación de mecanismos como el bricolaje a los diferentes capitales puestos en juego.

Capítulo 4

GÉNERO Y MULTICULTURALIDAD: LA APROPIACIÓN DEL CUERPO Y LA PRÁCTICA DEPORTIVA DE LAS JÓVENES INMIGRANTES

Gertrud Pfister

Institute of Sport and Exercise Science, University of Copenhagen

En muchos países europeos, durante las últimas décadas, la inmigración ha sido y sigue siendo un tema importante. Ya no vivimos en sociedades con un alto grado de consenso sobre las creencias y los gustos, las actitudes y las pautas de conducta, y con condiciones vitales y estilos de vida similares. Actualmente, convivimos o, mejor dicho, vivimos al lado de personas diferentes, con religiones y culturas diferentes, que pueden llevar a tensiones y conflictos que sólo pueden resolverse a través de la comunicación y la cooperación entre las dos partes, la población general y los “extranjeros”. Pero la cooperación sólo funcionará si sabemos del otro y si intentamos entendernos. Debemos mirarnos de cerca, “traducir” e interpretar los mensajes, unos mensajes que se basan principalmente en el cuerpo. Es el cuerpo de los inmigrantes, especialmente el cuerpo cubierto de las mujeres, lo que nos parece extraño a los europeos occidentales. ¿Qué representa? ¿Por qué las mujeres se cubren el cabello? ¿Cómo se relacionan las mujeres y las chicas de minorías étnicas con su cuerpo? ¿Qué representa el deporte en este contexto? ¿Podrían el deporte y la actividad fí-

sica tener un papel en las vidas de las chicas inmigrantes?¹ En el presente capítulo, voy a describir el papel del cuerpo en las culturas islámicas y los posibles beneficios de las culturas del cuerpo –como el deporte–, utilizando un enfoque teórico constructivista como punto de partida.

EL CUERPO Y EL GÉNERO COMO CONSTRUCTOS SOCIALES

El cuerpo y el género no pueden reducirse a hechos biológicos y realidades “objetivas”. Los ideales y los rituales del cuerpo, las posturas y movimientos, como también la regulación y el control de las funciones corporales, dependen de las condiciones sociales, las pautas culturales, así como de las creencias religiosas y de las orientaciones ideológicas de cada persona. Por lo tanto, el cuerpo también es un tema importante en los discursos sobre la etnicidad y la inmigración. El cuerpo humano es la base de nuestra existencia física, pero también es un espacio de control social y un producto de construcción social y transformación cultural. El cuerpo es la interfaz del individuo con la sociedad, el medio para presentarnos al mundo e interactuar con nuestro entorno. Encontramos los cuerpos “materiales” con necesidades “naturales” (tenemos que comer y dormir), pero la gestión del cuerpo (qué y cómo comemos, pensamos qué es bonito, los rituales diarios del cuidado del cuerpo y la belleza) se determina a través de estructuras sociales y pautas culturales. Y existen grandes diferencias entre las distintas culturas respecto a los ideales, actitudes y pautas de conducta en conexión con el cuerpo. Visto desde este punto de vista, es evidente que el cuerpo, su ética y sus técnicas, así como también los ideales de cuerpo y belleza, no son ni auténticos ni naturales, sino que se ven influenciados por la cultura y la sociedad.

La biología se interpreta, evalúa y transforma siempre en términos culturales, y la cultura a su vez se ve influenciada siempre por factores y procesos biológicos. El género también se reproduce a través de la interdependencia de la biología y la cultura: las diferencias corporales entre los sexos se utilizan como signos de género. Los cuerpos de los hombres y las mujeres provocan diferentes percepciones e interpretaciones, se conectan a diferentes normas e ideales sociales, y son el espejo de relaciones de género dicotómicas y jerarquizadas.

¹ Utilizamos el término inmigrante aquí para las personas con un historial de inmigración, lo que significa que se incluye también a los hijos de los inmigrantes

Por una parte, el género está grabado en los cuerpos de los hombres y las mujeres, de forma que el cuerpo humano se moldea por el género y el género se moldea por los cuerpos; pero, por otra, los cuerpos masculinos y femeninos son un tema importante en el discurso de la jerarquía de géneros, son la base del mito del sexo fuerte y el sexo débil, y legitiman el dominio masculino y la subordinación femenina. Además, la clase y la etnicidad son ingredientes que se añaden al proceso de moldeamiento del cuerpo por el género, ya que las pautas de género de una cultura determinan la manera como se tratan y usan los cuerpos. Por lo tanto, género y cuerpos, su presentación y representación, son distintos entre la cultura mayoritaria y otros grupos y subculturas.

Pero las interpretaciones y significados colectivos del cuerpo no sólo difieren en períodos históricos, clases sociales y grupos étnicos diferentes, sino que también influyen en las experiencias individuales con el cuerpo, porque los discursos, metáforas y símbolos colectivos graban sus huellas en el cuerpo e influyen, o incluso determinan, la manera cómo vemos nuestro cuerpo, cómo lo sentimos, y cómo interpretamos tales sentimientos. Un buen ejemplo es cómo definimos y sentimos el embarazo. En el pasado, las mujeres embarazadas se sentían a menudo inútiles y dependientes de procesos que no podían entender ni controlar. Actualmente, las mujeres incluso pueden ver el feto, de modo que pueden desarrollar un sentimiento de *empowerment*, de autonomía, muy satisfactorio.

Para explorar el cuerpo de las mujeres, utilizo un enfoque constructivista del género, un enfoque que ha sido presentado entre otros por Judith Lorber (1994; 2000) y Robert Connell (2002). Estos autores definen el género como «un proceso de construcción social, un sistema de estratificación social, y una institución que estructura todos los aspectos de nuestras vidas debido a su imbricación en la familia, el lugar de trabajo y el estado, como también en la sexualidad, el lenguaje y la cultura» (Lorber, 1994, pág. 5). El género como institución estructura las sociedades, organiza la vida cotidiana y proporciona las pautas de conducta. Pero el género siempre posee una perspectiva institucional, una individual y otra interaccional, lo que significa que los individuos se apropian del orden de género de una sociedad y a partir de ello desarrollan una identidad y una imagen moldeada por él.

Actualmente, hay un acuerdo general entre los expertos en estudios de género sobre que el género tiene diversas dimensiones más o menos compatibles y que debe interpretarse como un proceso a lo largo de la vida con ambivalencias y contradicciones. Así, por ejemplo, una mujer puede ser genéticamente femenina, convertirse en lesbiana, trabajar de camionera y ser madre.

También podemos transferir una perspectiva constructivista a la etnicidad, que se halla en las estructuras e instituciones sociales como la religión, se vive en las prácticas e interacciones culturales, se presenta a través de imágenes, y arraiga en las identidades de los individuos.

El género y la etnicidad no son algo que somos o tenemos, sino algo que producimos y hacemos. «El género se crea y recrea constantemente mediante la interacción humana, la vida social, y es el tejido y orden de dicha vida social... depende de que cada individuo esté constantemente haciendo género» (Lorber, 1994, pág. 13). El género es un acto de representación que utiliza diversos signos y señales. Las personas se categorizan como pertenecientes a un grupo social, a un grupo étnico, y también a uno u otro sexo mediante sus cuerpos y sus regímenes corporales, es decir, mediante características externas como la vestidura, el peinado, la manera de moverse o el lenguaje corporal –y como norma general esto ocurre inconscientemente. Aunque lo que se considera típico y conveniente para un hombre o una mujer cambia según el contexto cultural, siempre está definido con mayor o menor rigurosidad. Cualquier rechazo a ser categorizado respecto al sexo o a comportarse “adecuadamente” según el sexo de uno se ve con gran desaprobación. Sólo debemos pensar en la incomodidad que sentimos cuando no somos capaces de reconocer claramente el género de la persona con la que estamos hablando. Enviamos signos y señales de género siempre y en todas partes, siempre se nos percibe como hombres o mujeres, como miembros de la población mayoritaria o como extranjeros, aunque estas interacciones marcadas por el género sean a menudo inconscientes y no intencionadas.

Así pues, unos indicadores importantes del género son los cuerpos, el lenguaje corporal y particularmente la vestimenta, ya que a través de estos aspectos las diferencias de género son claramente visibles. El ejemplo de la vestimenta no sólo demuestra que los símbolos de género están arraigados en la cultura y, por lo tanto, no son inmutables, sino también que no existe una conexión lógica entre el signo, es decir la vestimenta, y su significado, es decir el género. Así, en una sociedad es el hombre el que “lleva los pantalones” en sentido literal y figurado, mientras que en otras culturas son exclusivamente las mujeres las que llevan los pantalones.

‘HACER GÉNERO’ EN UNA CULTURA ISLÁMICA

Cuerpos cubiertos

En las culturas islámicas, la representación del género, las imágenes de género y las identidades de hombres y mujeres se hallan en alto gra-

do influenciadas por las creencias y leyes relacionadas con el cuerpo. Una de las señales más visibles de las disposiciones del género es el hecho de cubrir el cuerpo, que se observa estrictamente en países donde la ley se basa en la *sharia* y el Islam gobierna cada aspecto de la vida cotidiana, como por ejemplo en Irán.

En Irán, son vigentes regulaciones estrictas relativas a la vestimenta y la *hijab*, es decir que ir correctamente vestida con un pañuelo en la cabeza es absolutamente esencial fuera del hogar. En los lugares públicos, las mujeres, especialmente las que trabajan en el sector público, deben llevar el llamado "uniforme" que consiste en la *magneh*, un tipo de capucha que cubre la cabeza hasta los hombros, y un largo y amplio vestido que se lleva encima de los pantalones. Encima de estas prendas, muchas mujeres también llevan el *chador*, una larga prenda negra que esconde cualquier curva femenina (Brooks, 1995, pág. 17). Debajo del *chador*, se esconde el peligroso cuerpo femenino, que en el Islam constituye la gran carga del honor masculino.² Mientras el *chador* representa el mayor cumplimiento de la obligación religiosa, los ropajes que llegan más abajo de las rodillas y los pañuelos de cabeza son el requisito mínimo de una vestimenta correcta, de los que no pueden despojarse ni en tiendas o restaurantes. Muchas visitantes de Occidente encuentran difícil acostumbrarse a este "código del vestir" (cfr. Klett, 2001). Pero algunas mujeres iraníes aceptan o incluso aprueban las regulaciones del vestir: unas en nombre de sus creencias religiosas; otras enfatizando que, gracias a las regulaciones no se hallan sujetas a ideales de belleza o acoso; y aún otras porque dicen que simplemente se han acostumbrado a llevar la *hijab*. Sin embargo, también hay mujeres que no soportan tener que cubrirse tan completamente antes de salir de casa. Correctamente vestidas, las mujeres y chicas iraníes pueden moverse libremente por los lugares públicos, ir a la escuela y a la universidad y también pueden salir a trabajar.

Aunque las mujeres iraníes tengan una apariencia muy similar en público, debajo de la *hijab* hay mujeres muy diversas. En casa, las mujeres iraníes se comportan y visten de manera parecida a las mujeres de Occidente; llevan tejanos o minifaldas, se maquillan y se peinan a su gusto. Que las mujeres consiguen esconder fuertes cuerpos y mentes detrás de la *hijab* se observa en los Juegos Árabes Femeninos, un acontecimiento deportivo diseñado siguiendo el ejemplo de los Juegos Olímpicos. Estos Juegos se celebraron en Teherán

² La conexión entre la sexualidad femenina y el honor masculino se describe más adelante en el texto.

en 1993, 1997 y 2001. En el año 2001, tomaron parte en ellos delegaciones de 27 países, con más de 600 participantes.³ En estos Juegos Femeninos, las atletas desfilaron en el estadio con la *hijab* en la ceremonia de inauguración, la cual era observada también por público masculino. Después, las mujeres compitieron en las diversas competiciones con los habituales atuendos deportivos, pero sin estar expuestas a los ojos de los hombres. Las espectadoras, jueces, periodistas, doctoras y entrenadoras probaron que tales eventos pueden desarrollarse con éxito sin que haya hombres en los estadios, gimnasios o piscinas.

El pañuelo como una señal

Un pañuelo no es sólo un pañuelo, éste puede tener apariencias muy diversas y significados distintos. Llevar un pañuelo puede ser una moda, una costumbre, o puede ser una obligación religiosa, pero un pañuelo o el *shador* también puede ser la expresión de la jerarquía de géneros y la supresión de las mujeres.

Podemos ver que algunas mujeres llevan el pañuelo como una protección contra las miradas masculinas –verbal y literalmente. Se sienten protegidas y creen que han escapado a la “trampa de la belleza”, porque no han de luchar con ideales de delgadez inalcanzables. Por otra parte, las chicas pueden usar el pañuelo como una estrategia para obtener más autonomía: llevar un pañuelo señala que son ‘morales’ y que no ponen en peligro el ‘honor’ de sus familias, de forma que piden y obtienen más libertad que sus hermanas que no llevan la cabeza cubierta.

Pero el pañuelo también puede usarse como una señal, una señal política contra la occidentalización y/o contra las políticas de los países occidentales, especialmente de los Estados Unidos.

En los últimos años, aparte de la tendencia hacia la secularización en las grandes ciudades de algunos países islámicos, puede observarse que un creciente número de chicas y mujeres han empezado a descubrir la religión por sí mismas y a interpretar el Islam según sus propias necesidades. Utilizan el pañuelo como un instrumento de política de identidad individual.

³ Delegaciones de 40 países habían anunciado su participación, pero después del 11 de septiembre y la guerra de Afganistán, el número de países participantes se redujo a 27.

LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES Y LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LAS CULTURAS ISLÁMICAS

La norma de cubrirse el cuerpo se halla imbricada en las relaciones de género de las culturas islámicas. Sin embargo, culturas islámicas es un término que abarca una variedad muy amplia: desde Turquía, donde hay una estricta separación de la religión y el estado, hasta Irán, donde el estado se basa en la ley islámica, la *sharia*. Además, en el interior de muchos países, como por ejemplo en Turquía, existen orientaciones y estilos de vida muy diferentes, en algunos casos en convivencia y en otros en conflicto.

En las culturas islámicas, la situación de las mujeres se ve influenciada por la importancia de la familia, que es centro y foco de atención de las vidas de hombres y mujeres, y que es más que la suma de sus miembros. La edad y el sexo determinan la posición social de uno en la familia como también en la sociedad, y la organización altamente jerarquizada de la familia desempeña un papel fundamental en las culturas islámicas, que se basan en una estricta división del trabajo según los sexos.

La superioridad cultural y social de los hombres se conecta con el concepto del honor y una regulación específica de la sexualidad. En la ideología islámica no se observa la sexualidad como inmoral, algo malo *per se* y un pecado como en los países cristianos, pero sólo puede tener lugar dentro del matrimonio. Se prohíben estrictamente y se castigan duramente las relaciones sexuales fuera del matrimonio.

La virginidad es un requisito indispensable para las chicas musulmanas, incluso en familias que no suelen seguir las leyes del Islam al pie de la letra. Resulta bastante imposible encontrar un marido para una chica que no sea virgen. Hay numerosas normas y regulaciones con el fin de garantizar que las chicas no pierdan su virginidad: la estrategia principal es mantener a las chicas bajo control y prevenir contactos con hombres y chicos.

El control de la sexualidad femenina no se realiza mediante la interiorización de unas normas, sino que se desarrolla a través de la segregación de los sexos –con la ayuda de muros– las mujeres deben quedarse en casa– o con la ayuda del pañuelo o el velo.

Un elemento esencial en cuanto al “honor” de una familia es la fidelidad de las esposas hacia sus maridos y la virginidad de las hijas. Debe evitarse cualquier acción y tipo de conducta que pueda poner en peligro la buena reputación de los miembros femeninos de la familia. Esto significa que el esposo como cabeza de familia y responsable de la representación de la familia en público tiene la obligación de proteger el honor de la familia. Así, los hombres –especialmente padres y herma-

nos— ostentan el derecho de controlar a los miembros femeninos de la familia y sancionar las transgresiones. Por ello, las relaciones dentro y fuera de la familia se basan en el concepto del honor que fuerza a sus miembros a asumir funciones y obligaciones específicas, pero garantiza a su vez el apoyo y la protección, y también otorga prestigio social.

Dado que las normas que regulan tales relaciones deben demostrarse a través de rituales, es muy importante adherirse a las normas—incluso si han perdido su sentido original. Por ejemplo, se entiende que los cabellos largos de las mujeres son un símbolo sexual y, por lo tanto, deben cubrirse. Pero si las mujeres llevan los cabellos cortos o incluso si llevan la cabeza rapada, esto no significa que la ley de cubrirse la cabeza no deba seguirse.

El cuerpo y su ocultación tienen un papel central en los discursos y prácticas islámicos en relación con el género. La integridad moral significa en el caso de las mujeres, entre otras cosas, seguir las normas islámicas relativas a sus cuerpos: deben cubrirse el cuerpo en lugares tradicionales, incluyendo los cabellos. Sin embargo, las actitudes y prácticas relacionadas con el cuerpo y el pañuelo difieren considerablemente, y si una chica o mujer cubre su cabeza o no depende de varios factores: unas pueden verse forzadas a llevar un pañuelo por parte de su familia o el entorno, otras pueden decidir por ellas mismas ponerse por diversos motivos, y muchas mujeres, por ejemplo en Egipto o Turquía, también las que se definen como buenas musulmanas, deciden no cubrirse los cabellos. Algunas feministas musulmanas incluso reivindican que ni en el Corán ni el *Hadith*, las enseñanzas del Profeta, se prescribe la utilización de velos para las mujeres o su exclusión de la vida pública. Según ellas, el dominio de los hombres en todas las áreas de la sociedad debe atribuirse, por el contrario, a una mezcla de tradiciones islámicas y patriarcales.

INMIGRANTES – CUERPOS EXTRANJEROS Y CULTURAS MAYORITARIAS

Los y las inmigrantes deben vivir y “funcionar” en su nueva sociedad. Se enfrentan al estilo de vida y a unos ideales y prácticas corporales occidentales cuya adopción significaría no sólo un cambio de pautas de conducta, sino también romper con normas y valores culturales profundamente arraigados, lo que puede llevar a diversos conflictos. Es especialmente el cuerpo de las chicas y mujeres inmigrantes lo que produce más controversia.

En general, se puede asumir que muchas familias inmigrantes se orientan, más o menos, hacia unos papeles tradicionales de los géneros

arraigados tanto en la estructura social patriarcal que domina en sus culturas como en creencias religiosas. Además, debe tomarse en consideración que los inmigrantes que viven en países extranjeros deben construirse una nueva identidad, la identidad de un inmigrante, y esto puede llevar a inseguridades y conflictos de identidad. Por lo tanto, los inmigrantes se adhieren a menudo a valores tradicionales mucho más estrictamente de lo que lo harían en sus países de origen.

Las normas islámicas y la integridad moral, por lo tanto, son muy importantes para muchas familias, lo que implica, entre otras cosas, seguir las normas sobre la segregación de sexos y cubrirse el cuerpo, incluyendo los cabellos. Aunque muchas chicas y mujeres, incluso siendo religiosas, no aceptan la ley de cubrirse el cuerpo y cabellos, las comunidades inmigrantes rechazan ampliamente las ropas "inmorales". Unas comunidades islámicas en Occidente que parecen ejercer una alta demanda de conformidad en sus miembros, y las familias musulmanas dependen de muchas maneras de sus vecindarios y redes sociales.

Y es, por encima de todo, el cuerpo femenino lo que se encuentra en el centro de sus discursos, lo que es señal de etnicidad y religión, lo que amenaza la moralidad y el honor masculino, lo que causa castigos, y lo que está en el punto de mira de ataques y violencia. Puede asumirse que el autoconcepto y los conceptos sobre el cuerpo de las chicas se ven influenciados por el temor y la amenaza de agresiones, violencia y acoso sexual. Lo que es cierto para todas las chicas en general, pero resulta de gran importancia en el caso de las chicas inmigrantes que a menudo viven en guetos o, como mínimo, en áreas con bajos recursos y altos índices de desempleo, donde los hombres intentan contrarrestar su propia marginalización a través de la humillación de chicas y mujeres.

LA APROPIACIÓN DEL CUERPO Y EL GÉNERO - LA ADOLESCENCIA

El cuerpo y el género se apropian a través del proceso de socialización a lo largo de la vida. Una de las fases más importantes de dicho proceso es la adolescencia, cuando el cuerpo y el género devienen terrenos de controversia. Chicos y chicas luchan con los nuevos papeles y las nuevas normas, viéndose influenciados en gran medida por la clase social e, incluso más, por la procedencia étnica.

Durante la pubertad y en el período siguiente de adolescencia, los cambios corporales y psicosociales se conectan con ambivalencias y contradicciones, a menudo conduciendo a problemas y conflictos más o menos graves. Además, en muchos países, los jóvenes deben enfren-

tarse también a los cambios de valores y a las dificultades de la edad adulta como por ejemplo el desempleo, la pobreza y la falta de perspectivas. Mientras que algunos hombres jóvenes reaccionan con agresividad, las mujeres jóvenes suelen dirigir tales agresiones contra ellas mismas. En la literatura, el desarrollo de niña a mujer se describe a menudo como el proceso de la "fierecilla domada" (Hancock, 1989; Flake, 1994).

La sociología de la juventud enfatiza, entre otros aspectos, las tareas que se deben cumplir durante la adolescencia. Son las siguientes:

- Desarrollo del ego-identidad y un autoconcepto positivo.
- Desarrollo de la identidad de género.
- Apropiación de los papeles de género.
- Manejo de las nuevas expectativas sociales.
- Ganarse la independencia de la familia-padres.
- Creación de relaciones estrechas con iguales del mismo sexo y del sexo opuesto.

En los países occidentales, los adolescentes deben llevar a cabo estas tareas para que uno sea considerado adulto. Pero para los adolescentes con antecedentes islámicos, particularmente las chicas, hay unas expectativas diferentes. Algunas de las tareas, como el ganarse la independencia de los padres, parecen carecer de relevancia para ellas, mientras otras demandas, como la ocultación del cuerpo, son cada día más importantes. En estas circunstancias, puede resultar muy difícil para las chicas inmigrantes equilibrar las ambivalentes expectativas que proceden de la sociedad mayoritaria, por una lado, y de la comunidad inmigrante o sus familias, por otro.

La encarnación de la feminidad – cambios corporales

Además de las tareas mencionadas, las adolescentes deben:

- Tratar con los cambios de sus cuerpos.
- Apropiarse el cuerpo y las nuevas formas de sexualidad.
- Construir un concepto positivo del cuerpo (Fend, 1994).

La prepubertad empieza en las chicas alrededor de los 10 años, mientras que la pubertad empieza a los 13 años, aproximadamente. En este período de cambios hormonales, se desarrollan las funciones sexuales y las características secundarias del sexo femenino. Al mismo tiempo, se incrementa el crecimiento del cuerpo y del peso. Tales cam-

bios afectan a las proporciones del cuerpo e influyen en los movimientos, como también en las competencias motrices y el rendimiento deportivo. Los desarrollos cognitivos y las nuevas expectativas sociales se relacionan estrechamente con los cambios del cuerpo. Particularmente en las sociedades occidentales, resulta difícil para muchas chicas durante la pubertad aceptar su cambiante cuerpo y el crecimiento de las formas femeninas.

Algunas investigaciones en Europa y en los Estados Unidos muestran claramente que el peso tiene una importancia capital para la mayoría de chicas de esta edad. Una encuesta representativa sobre la salud de los jóvenes en Alemania reveló que más de mitad de las jóvenes entrevistadas (59%), pero tan sólo un tercio de los chicos (35%) manifestaron no sentirse satisfechas con su cuerpo y su peso. En otros estudios, el porcentaje de chicas que piensan que no son delgadas llega incluso a dos tercios (Kolip, 1995). Otros indicadores del "terror de la delgadez" son la propagación de dietas y el creciente número de trastornos de la alimentación. Entre un 90% y 95% de las personas con anorexia o bulimia son chicas y mujeres (Habermas, 1990). Todos los estudios disponibles, a pesar de sus diferentes métodos y diferentes muestras, demuestran que las chicas evalúan su apariencia más negativamente que los chicos. Según Fend (1990), dos terceras partes de las chicas entrevistadas en la investigación alemana temen que su apariencia no sea suficientemente buena. Concuerda con estos resultados el hecho de que las chicas presenten una tendencia a confiar menos en sus cuerpos que los chicos, y que muchas más chicas que chicos piensen que no pueden practicar deportes de forma adecuada y/o que su rendimiento deportivo o físico no es relevante.

Así pues, tampoco para las chicas de la población mayoritaria es fácil lidiar con todos estos cambios y solucionar las consecuentes dificultades para desarrollar un autoconcepto positivo y una identidad estable (Fend, 1994; Hurrelmann, 1994). Por otra parte, un estudio piloto reveló que las mujeres y chicas de Turquía también se ven afectadas —como mínimo en cierto grado— por el virus de la delgadez, lo que también es cierto para muchas mujeres jóvenes de otras procedencias.⁴

Pero también debemos considerar que convertirse en mujer para las chicas inmigrantes a menudo representa no ganar, sino perder libertad e independencia.

⁴ Éste es el resultado de un estudio piloto en un gimnasio para mujeres, véase Görsoy, 1997.

La menstruación

Un acontecimiento básico durante la pubertad es la primera menstruación. Flaake (1994) recogió toda la información existente sobre las experiencias de las chicas y mujeres con la menstruación. Descubrió que, aún hoy en día, la mayoría de chicas y mujeres explican experiencias ambivalentes o negativas sobre la menstruación. En la búsqueda de las causas de los conflictos relacionados con la menstruación, nos hallamos ante contradicciones que surgen de manera similar en otras áreas de la feminidad. Por una parte, la menstruación simboliza el hecho de ser mujer y de ser adulta; por otra, la menstruación debe ocultarse porque se ve acompañada de numerosos tabúes. La menstruación señala que “todo está correcto”, pero también se asocia con la debilidad, la enfermedad y la impureza. Tales contradicciones dificultan el uso de la menstruación como una oportunidad para desarrollar una relación positiva con el cuerpo.

Cambios y retos sociales

En las culturas occidentales, los cambios corporales tienen conexión con varios retos:

- Los iguales se convierten en los otros “significativos”.
- Los padres pierden influencia, lo que puede conectarse con conflictos.
- Orientación hacia el sexo opuesto, los novios pueden ser importantes símbolos de status.

Estos retos pueden conducir a problemas. Numerosos estudios –al menos en estados industrializados de Occidente– revelan que las chicas experimentan, más a menudo que los chicos, la adolescencia como una fase de desestabilización y como un período de la vida en la que su autoestima decrece. Lo que no significa que todas las chicas tengan grandes dificultades para tratar la adolescencia o el desarrollo de un autoconcepto positivo.

La pubertad representa, particularmente para las chicas activas y “salvajes”, un gran cambio en muchas áreas. No sólo que el cuerpo desarrolla formas femeninas, sino que el entorno aumenta la presión sobre las chicas para que adopten las normas y los ideales de feminidad. Estudios de Norte-América describen muy detalladamente cómo especialmente las chicas que durante la niñez se rebelaron contra las barreras y restricciones cambiaron durante la pubertad su individualidad y perdieron su autonomía (Hancock, 1993).

En los países occidentales, tener un novio tiene una importancia vital para las chicas adolescentes, porque esto otorga un status dentro del grupo de chicas, donde la ropa "correcta" y la conducta "correcta" se recompensan con la aceptación. Así, la autoconfianza no se basa tanto en la persona y sus habilidades y rendimiento, sino en su atractivo y éxito con los chicos (Horstkemper, 1987). En los Estados Unidos, salir con chicos y ser popular es un concepto específico conectado con normas y rituales que son de importancia crucial para los jóvenes.

No he hallado estudios que puedan proporcionar información sobre los cambios y retos en las vidas de las jóvenes de familias inmigrantes tradicionales. Sabemos que el control sobre sus vidas aumenta, que a menudo se ven en la obligación de hacer tareas del hogar, que incluso pueden verse obligadas a un noviazgo o matrimonio. Sus cuerpos y su sexualidad son invisibles, ocultos, un secreto. Puede asumirse que el crecimiento y el convertirse en mujer tienen una influencia decisiva sobre el autoconcepto y la autoestima de las chicas musulmanas que viven en países occidentales.

La situación particular de las chicas inmigrantes

Las chicas inmigrantes en países occidentales deben vivir en culturas diferentes al mismo tiempo; deben vivir con las dificultades y contradicciones que surgen de este hecho, y deben encontrar estrategias y soluciones. Bozdogan, que ha analizado la situación de las chicas y mujeres turcas de segunda generación en Alemania, observa que «el dilema de las chicas turcas es que sus padres les enseñan la cultura de su país de origen con la importancia de la religión, las estructuras patriarcales de la familia y los conceptos del honor que la caracterizan. Al mismo tiempo, fuera de sus casas y especialmente en la escuela, aprenden la cultura alemana, con sus principios de libertad e igualdad. La obsesión con la virginidad conduce a restricciones severas de libertad y desarrollo personal en comparación con la situación del resto de alemanas, y ata a las chicas estrechamente al hogar y la familia». Sin duda, esto provoca numerosos y variados conflictos.

Las chicas inmigrantes deben integrar expectativas ambivalentes e incluso contradictorias, tratar la estigmatización, y desarrollar más identidades diferentes de las que habrían desarrollado en el país de origen de sus padres. Pero las chicas inmigrantes no constituyen un solo grupo con los mismos objetivos y estrategias y con condiciones de vida similares.

Un estudio piloto con entrevistas a alumnos turcos muestra que las chicas presentan diferentes modos de tratar este dilema. En este estudio, desarrollado por Kleindienst-Cachay (1996), podían identificarse

tres grupos de chicas: chicas con una identidad turca, chicas biculturales y "disidentes".

El primer grupo de chicas entrevistadas por Kleindienst-Cachay han sido educadas según las leyes islámicas y siguen siendo religiosas (llevan el pañuelo en público, por ejemplo). Al aceptar las normas de su religión, dicen que están satisfechas con su situación y que no tienen conflictos con sus padres.

El segundo grupo de chicas también vive en familias religiosas, pero con más libertad. Se sienten más privilegiadas que sus compañeras que siguen las leyes religiosas, pero sienten restricciones en comparación con sus compañeras alemanas. A estas chicas, les gustaría tener más libertad y, por ejemplo, les gustaría practicar deporte, bailar y jugar más a menudo. Pero esto es difícil y estas chicas se enfrentan a numerosos conflictos a los que ya hemos hecho referencia.

Un tercer grupo de chicas ha abandonado los valores de sus familias; algunas de ellas incluso se han ido de casa e intentan vivir como chicas alemanas. Pero resulta extremadamente difícil para las chicas inmigrantes abandonar a sus familias que desempeñan un papel central en su cultura, y vivir como "intrusas" en una cultura que no es la suya. Uno de estos estudios de caso, que describiremos más adelante, muestra que el deporte y la red social en el deporte pueden ayudar a estas chicas a construir sus propias vidas.

La mayoría de chicas desarrollan, de alguna manera, identidades combinadas, son turco-alemanas o germano-turcas y crean nuevos modos de vida y nuevas formas de hacer género a través de procesos de "mestizaje". Se crea una nueva cultura mediante la mezcla de ideales y prácticas culturales del país de origen y de la cultura general del país en que viven. La mayoría de chicas inmigrantes también saben adaptarse a las diversas demandas según la situación, aprenden a cambiar de una cultura a otra, desde la escuela danesa a la familia somalí.

Por otra parte, en los últimos años, aparte de la tendencia hacia la secularización que tiene lugar en muchas familias inmigrantes, puede observarse un número creciente de chicas y mujeres que han empezado a descubrir la religión por ellas mismas y a interpretar el Islam según sus propias necesidades. Hay un buen número de mujeres jóvenes que han crecido en Alemania, recibiendo una buena educación, que llevan el pañuelo sin considerarlo un símbolo de opresión (Nökel, 1997). Intentan reconciliar el Islam con el pensamiento moderno, y las normas religiosas con la vida moderna. Esto conduce a conflictos con la sociedad general alemana. Después de numerosas conversaciones con "neomusulmanas", Nökel (1997) llegó a la conclusión de que la islamización es un proceso de lucha entre clases, simbólico en el sentido de Bourdieu, pero también un instrumento para la política de identidad individual.

Debe enfatizarse que hay muchos grupos diferentes de chicas y que no son víctimas pasivas. Como norma general, a pesar de los problemas, las chicas consiguen superar los rituales de transformación de niña a mujer adulta.

LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS DE LAS CHICAS Y MUJERES INMIGRANTES

El deporte para las inmigrantes – Objetivos y cifras

La educación física y el deporte son un medio importante para desarrollar un concepto positivo del cuerpo, para desarrollar un estilo de vida saludable y para construir una red de iguales y amigos. El deporte, así, también puede desarrollar el capital social y dar apoyo a la integración social (véase, por ejemplo, Pfister, 1996).

¿Tienen las chicas inmigrantes la oportunidad de participar en actividades físicas?

No existe ninguna duda en todos los países europeos de que las chicas de minorías étnicas deben participar en la educación física de la escuela. El debate sobre la educación física de las chicas musulmanas se centra en la cuestión de la segregación de sexos y el cubrimiento del cuerpo, y cómo los maestros deberían reaccionar ante tales demandas por parte de los padres. El hecho que las chicas les guste la educación física, lo que experimentan y cuáles son sus efectos, son temas que no han centrado la atención de los estudiosos. Sin embargo, parece que la educación física no fomenta el interés hacia el deporte entre las chicas musulmanas, las cuales no desarrollan el hábito deportivo. Esto puede observarse en el análisis de la participación de las mujeres y chicas inmigrantes en las actividades físicas dentro y fuera de las organizaciones del deporte.

En Alemania, por ejemplo, los inmigrantes practican mucho menos deporte que la población alemana.⁵ Un estudio representativo de las actividades deportivas de los turcos en Alemania mostró que el 33% de los hombres y el 19% de las mujeres entrevistados (mayores de 14 años) practican un deporte como mínimo varias veces en un mes (DSJ, 1995, pág. 7). Debido al amplio espectro de la palabra 'deporte' y la baja frecuencia (una vez al mes), sin embargo, resulta imposible llegar a conclusiones definitivas a partir de tal estudio.

⁵ Una lista de literatura sobre "los inmigrantes y el deporte" aparece en Jütting/Lichtenauer, 1995.

En Alemania, los proveedores más importantes de deporte son los clubes. Cerca del 28% de la población alemana son socios de un club deportivo,⁶ pero tan sólo un pequeño porcentaje de socios de estos clubes son inmigrantes. En 1994, sólo el 3% de los socios de clubes en Berlín tenían nacionalidad turca. De estos socios turcos, más del 90% eran chicos y hombres. Las chicas y mujeres extranjeras hacen deporte en general y en particular actividades físicas en un club deportivo, en un grado muy menor que los hombres turcos o las chicas y mujeres alemanas. Las mujeres turcas, por ejemplo, representan tan sólo el 0,7% de las socias, siendo el 4% de la población femenina de Berlín (Görsoy, 1997, pág. 31).

En algunas grandes ciudades, y especialmente en Berlín, los inmigrantes han fundado sus propios clubes deportivos, pero tales clubes ofrecen deportes –principalmente fútbol, pero también artes marciales y deportes de fuerza– casi exclusivamente a chicos y hombres (Schwarz, 1997), de modo que la población femenina tampoco toma parte en ellos.

Informaciones que nos llegan de otros países, como por ejemplo de Dinamarca, coinciden con los resultados de los estudios alemanes: la gran mayoría de chicas y mujeres inmigrantes no son activas en cuanto al deporte.

El Profeta y el deporte femenino

Al examinar la cuestión de cómo las actividades deportivas en general y la participación de las chicas y mujeres en el deporte en particular se ven influenciadas por el Islam, debemos observar ante todo que no existe en Irán una prohibición general del deporte, lo que también es aplicable al deporte de chicas y mujeres.⁷ Los científicos del deporte islámicos, tanto hombres como mujeres, enfatizan que la salud y el buen estado físico son importantes tanto para los hombres como para las mujeres, y deberían basarse en actividades deportivas. Se señaló repetidamente en conexión a este tema que, en varias de las enseñanzas

⁶ Existen diferencias entre los grupos de edad y entre la población masculina y femenina. El 64% de los chicos y el 47% de las chicas de 7 a 14 años son miembros de un club deportivo, véase DSB (Ed.): Bestandserhebung, 1997, Frankfurt. Estas cifras sólo muestran tendencias, ya que también se incluyen las afiliaciones dobles y los miembros pasivos. El número de personas activas en clubes deportivos es bajo.

⁷ Sobre el deporte femenino en el Islam, véase Daiman, 1995.

del *hadith*, Mahoma había defendido una vida saludable y había recomendado correr, montar a caballo, nadar y el tiro al arco.⁸ Leila Sfeir y otros concluyeron a partir de aquí que originalmente el Islam estaba positivamente inclinado a favor del deporte femenino. Sfeir (1985) observa: «La religión islámica no trata en modo alguno de desestimar y mucho menos negar el deporte para las mujeres. Al contrario, atribuye gran importancia y función a la fuerza física y a las actividades deportivas. El Islam es una preocupación constante con el cuerpo, la limpieza, la purificación y la fuerza, con la segregación de los sexos. Pero ciertos elementos religiosos, como el fatalismo islámico y el misticismo hindú, han sido factores dominantes a la hora de controlar el acceso general al deporte».

Después de estudiar las fuentes y autoridades islámicas, Daiman (1995) incluso llega a la conclusión de que el deporte debería ser obligatorio para las mujeres por motivos de salud. Sin embargo, en algunos países se considera que el deporte femenino no puede conciliarse con los valores islámicos y el concepto islámico de feminidad, lo que fuerza a las mujeres a la subordinación y a la dependencia, y restringe sus acciones al hogar y la familia. Elnashar et al. (1996) comentan: «Dado que las naciones islámicas se debaten entre la inclusión y la exclusión en una comunidad global menguante, debe esperarse que el deporte asumirá el reflejo de una sociedad que en muchos países islámicos se ve dominada por los valores impuestos por las personas con autoridad para interpretar las palabras del Corán».

Barreras para la actividad deportiva

Si la ley islámica no prohíbe que las chicas se muestren activas en el deporte, ¿por qué hay tan pocas chicas que participen del deporte?

Incluso si no existieran las barreras formales para hacer deporte o llegar a ser socio de un club deportivo, no es fácil para las personas pertenecientes a minorías étnicas empezar a hacer deporte. Por diversos motivos, las chicas y mujeres inmigrantes pueden tener dificultades para integrarse en grupos de la población mayoritaria. En primer lugar, ellas ya suelen tener una red de amigos propios de los que reciben apoyo social (Pfänder/Turhan, 1990) y, además, las culturas inmigrantes favorecen unos ideales de cuerpo y belleza específicos, dife-

⁸ El *Hadith* constituye las enseñanzas del Profeta transmitidas por sus seguidores. El significado y la importancia que se otorga a enseñanzas individuales es una cuestión de interpretación.

renciados a los propiamente occidentales, que pueden ser una combinación de ideales y prácticas de su propia tradición y de los occidentales.

Por ello, la adopción de los ideales occidentales del cuerpo y la cultura del movimiento puede significar no sólo el cambio de pautas de conducta, sino también la rotura con normas y valores culturales profundamente arraigados. Un estilo de vida atlético o un cuerpo musculoso no concuerda, por ejemplo, con los ideales tradicionales turcos de la feminidad y también puede no ser del "gusto" de la población "germano-turca".

Sin embargo, existen aún otras barreras que dificultan el acceso de mujeres de procedencia islámica a actividades deportivas. En general, puede asumirse que muchas familias inmigrantes se orientan, en mayor o menor grado, hacia unos papeles de género tradicionales arraigados en creencias religiosas. Los valores religiosos y las normas y prácticas tradicionales influyen en las vidas cotidianas, el ocio y la participación en el deporte de las chicas y mujeres, incluso si las pautas de pensamiento y conducta han cambiado después de la "importación" a un país occidental. Con respecto a la participación en el deporte, debemos considerar, como ya hemos mencionado, la alta importancia de la familia, los papeles de género tradicionales, y las normas relativas a la sexualidad, o más concretamente la importancia de la virginidad para las chicas.

Tales normas, valores, actitudes y pautas de conducta influyen, si no determinan, la cultura física de muchas chicas y mujeres musulmanas: la ley de cubrimiento del cuerpo resulta un problema en muchos deportes, y la demanda para la segregación de los sexos imposibilita que las chicas y mujeres religiosas entrenen o practiquen el deporte con chicos u hombres.

La participación en el deporte también puede llevar a conflictos en las familias inmigrantes, ya que crea situaciones en las que las chicas y mujeres se hallan fuera del control de la familia. Un estudio piloto en Dinamarca mostró que también son "los rumores", el miedo a perder la reputación, en definitiva la presión de la comunidad musulmana, lo que impide la participación de las chicas y mujeres en el deporte. Las chicas inmigrantes se encuentran pues en un auténtico dilema. Otro problema añadido, mencionado anteriormente, es que las chicas y mujeres de familias inmigrantes a menudo tienen una gran carga de tareas domésticas, lo que les deja poco tiempo y energía para actividades deportivas.

Pero al debatir las razones para la abstinencia de las chicas y mujeres inmigrantes en el deporte, también debemos tener en cuenta su situación social. Y no deberíamos olvidar que, por ejemplo en Alema-

nia, también hay relativamente pocas chicas y mujeres de las clases sociales más bajas participando en actividades físicas.⁹

Estudios de caso

Me gustaría presentar ejemplos de diferentes biografías deportivas de chicas turcas en Alemania, para mostrar las oportunidades y retos, las dificultades pero también los efectos positivos de la actividad física.

“En casa hay normas muy estrictas”

Sazyie tiene 15 años y cursa 9º en el instituto. Su padre es un trabajador industrial, su madre, ama de casa, y tiene 8 hermanos. Está comprometida y pronto se casará con un hombre al que apenas conoce. En la escuela, sus notas se sitúan por debajo de la media, y fuera de clase no tiene ningún contacto. En su tiempo libre, se queda en casa o visita a sus hermanos casados. Su padre no le permite inscribirse en ningún club o grupo de ocio. Sazyie se encuentra sola, aislada y a menudo triste. Sin embargo, acepta la situación porque no es capaz de ver ninguna solución a sus problemas. El deporte no tiene ni puede tener ningún papel en su vida (Bründel/Hurrelmann, 1994).

“Soy una mujer turca y practico el boxeo - ¿y qué?”

Fikriye Selen ha elegido un deporte muy atípico para una mujer. A los 13 años, empezó a hacer judo, pero también hacía gimnasia artística, kárate (posee el cinturón negro) y kick-boxing antes de descubrir el boxeo. Le fascina la lucha y la sensación que tiene después de una victoria. Se entrena cinco veces por semana con hombres que la toman en serio debido a su disciplina y habilidad. Sus padres no ponen objeciones a su actividad deportiva. Fikriye es religiosa e insiste en llevar ropas adecuadas, lo que para ella significa una camiseta y no un top ajustado. Estudia económicas y el año pasado pasó a profesional. Posee gran autoconfianza y piensa que no se la puede encasillar: «Soy turca, boxeo, soy atractiva y bastante inteligente» (Tagesspiegel 13.2.1997).

⁹ Según Kleindienst-Cachay (1996; 1997), tan sólo el 23% de las chicas de clases sociales bajas, pero más del 50% de las chicas de clase media, son socias de un club deportivo.

Autonomía a través del deporte ("Empowerment")

Ayse llegó a Alemania a los 8 años. Su camino hasta la universidad fue largo y difícil. Cuando tenía entre 12 y 17 años, tuvo que luchar por todo lo que «otros jóvenes de mi edad –especialmente las chicas alemanas– daban por descontado». Una manera de escapar al control de su padre fue empezar a hacer deporte. Bajo la supervisión de su hermano, se le permitió ir a una escuela deportiva en la que aprendió taekwondo. El éxito deportivo –fue cinco veces campeona de Alemania– y el apoyo de su grupo deportivo le permitió desarrollar nuevas perspectivas. A los 18 años, tuvo una grave discusión con su padre. Le prohibió practicar deporte y salir con sus amigos alemanes. Después de esto, se marchó de casa –en secreto, ya que temía a su padre. Se escondió en las casas de sus amigos y pasó algún tiempo antes de volver a tener el control sobre su vida. «No tienes que seguir las tradiciones si no quieres», dice. «Sé valiente y vive tu vida como a ti te guste» (Kayadelen, 1996).

Futbolistas turcas

En Berlín existe un equipo de fútbol compuesto por chicas turcas. El equipo pertenece a "Agrisport", un club de fútbol turco con muchos equipos masculinos competentes y que también ofrece a las chicas turcas la oportunidad de jugar a fútbol. El equipo de las chicas también tiene éxito, y parece que las jugadoras son aceptadas por la comunidad turca –como mínimo hasta cierta edad. La contradicción entre ser una mujer y ser futbolista deviene más problemática cuando las chicas son mayores. En entrevistas con las jugadoras quedó claro que, como máximo al casarse, debían tener otras prioridades –"cocinar y tareas del hogar, etc." En estas entrevistas, las jugadoras hablaban sobre los conflictos que algunas de ellas mantenían con sus familias. Algunas de las chicas tenían que utilizar nombres falsos para que sus padres no supieran de sus actividades. Muchos padres creían que el valor como mujer se veía disminuido al tomar parte en una actividad tan "antifemenina": «¿Quién se casará contigo si juegas a fútbol y todo el mundo ha podido verte las piernas?», se quejaba una de las madres. Pero también había padres que se sentían orgullosos de sus hijas. Y, por encima de todo, las jugadoras se sentían orgullosas de ellas mismas: no sólo habían conquistado un espacio y dominio "masculinos", sino que también habían demostrado que podían jugar tan bien o mejor que los equipos de chicas alemanas.

Perspectivas

¿Qué posibilidades tenemos, entonces, para dar apoyo a la participación de las chicas en actividades físicas? Debe volver a señalarse que las mujeres inmigrantes –como la población femenina general– han experimentado una amplia variedad de vivencias y tienen una amplia variedad de necesidades. Debería considerarse un principio el que el deporte –sus condiciones, contenido y objetivos– se orientase hacia las necesidades de estos grupos diferentes de chicas. Deben tomarse en cuenta tanto la socialización, las diversas circunstancias vitales, como las experiencias y expectativas que tienen. Los conceptos y programas deben seguir los principios de igualdad de derechos, igualdad de status, igualdad de oportunidades y la inclusión, como también la aceptación y tolerancia.

Puede animarse a las chicas de procedencia islámica tradicional a participar en el deporte si:

- sólo participan en tales actividades mujeres;
- las monitoras o directoras de los cursos son mujeres;
- los chicos y hombres no tienen acceso a las instalaciones que utilizan las mujeres;
- se aceptan las ropas que cubren el cuerpo;
- existen instalaciones para cambiarse y ducharse separadas;
- las instalaciones deportivas se hallan en un radio cercano a los hogares de las chicas y mujeres;
- los cursos deportivos tienen lugar por la tarde;
- las chicas se acompañan de hermanos/hermanas pequeños; y
- los objetivos y contenidos de las actividades se orientan hacia la salud.

Además, aunque la mayoría de padres acepten a entrenadoras de su nuevo país, sería útil en algunos casos que los cursos fueran conducidos por una mujer de su misma cultura.

En algunos países europeos, hay una red de clubes deportivos densa y fácilmente accesible. Sin embargo, como ya hemos mencionado, los clubes deportivos no atraen a las chicas y mujeres inmigrantes por diversas razones. Uno de los motivos principales es que los clubes ofrecen servicios tanto a hombres como mujeres, pero esto no excluye la posibilidad de que estos clubes ofrezcan cursos sólo para chicas en horarios en que los hombres no estén presentes.

Además, las escuelas y los centros para jóvenes podrían ofrecer actividades deportivas extracurriculares diseñadas según las necesidades y deseos de los y las participantes. Otra posibilidad surge de los gim-

nasios femeninos. En un estudio piloto, las jóvenes turcas observaron que sus familias y familiares no sólo no pondrían objeciones contra tal actividad, sino que incluso la apoyarían (Görsoy, 1997). Tales gimnasios, sin embargo, también tienen sus dificultades: por una parte, las altas cuotas para ser socia; por otra, la unilateralidad de las actividades que ofrecen, orientadas casi exclusivamente hacia la belleza y la delgadez.

Es importante desarrollar estrategias para eliminar las barreras que impiden a las chicas pertenecer a un club deportivo y también para minimizar los conflictos que las chicas experimentan entre la práctica de sus actividades deportivas y las expectativas de sus familias. En este caso, podría resultar útil animar a las hermanas o amigas a empezar un deporte en grupo, y aprovechando la "función de control" de los hermanos, el apoyo a las actividades deportivas de sus hermanas sería también útil. Respecto a las actividades y ejercicios que se ofrecen, debe tenerse en cuenta también la edad de las participantes. Mientras que se permite a las niñas participar en un amplio espectro de deportes, las mujeres jóvenes ven más restringida su elección. Aquí, podría ser útil centrarse en la salud y el bienestar físico, como mínimo en un principio. Esto otorga importancia y significado a las actividades físicas. Además, la cultura del movimiento de su propia tradición, como por ejemplo, los bailes, podría utilizarse para animar y motivar a las chicas inmigrantes a ser más activas físicamente. Sin embargo, las chicas deberían familiarizarse con una amplia variedad de actividades para poder tener la oportunidad de elegir realmente la práctica que mejor se adapte a sus vidas (y no la única que han conocido).

Finalmente, se plantea una cuestión: ¿es mejor organizar cursos deportivos sólo para grupos inmigrantes o deberían integrarse las chicas inmigrantes en grupos multiétnicos? Por una parte, es importante no aislar a las inmigrantes; por otra, tiene sentido promover la preservación de los grupos étnicos para fortalecer la identidad cultural y ofrecer un "refugio seguro". Por lo tanto, ambas oportunidades de hacer deporte deberían estar disponibles.

Otra área de preocupación es la designación de entrenadores y monitores. Ante la segregación de los sexos es importante que haya mujeres, particularmente mujeres de la misma cultura de las chicas, como instructoras, de modo que a su vez ellas pueden representar un modelo a seguir para las chicas. Conocen tanto el potencial como las dificultades de las chicas de minorías étnicas mucho mejor que las mujeres alemanas y, por lo tanto, pueden tratar e incluso solucionar posibles problemas.

En el deporte, y a través del deporte, debería ser posible proporcionar autonomía a las chicas y mujeres, pero —aún queda mucho por hacer. Como mínimo, sí que existen algunas iniciativas que trabajan no

sólo, pero especialmente, con chicas y mujeres de minorías para su capacitación. Tan sólo mencionaré un proyecto danés llamado She-Zone, donde las chicas inmigrantes y danesas pueden practicar diversos deportes, y el proyecto "Start" de la Federación deportiva de Hessen en Alemania, que tiene el objetivo de educar a instructoras deportivas turcas.

Recoger y compartir las "mejores prácticas" en esta área se hace muy necesario.

[http://www.kbhbase.kk.dk/kbhbase/gfx.nsf/Files/Aaarsberetning2003pdf.pdf/\\$file/Aaarsberetning2003pdf.pdf](http://www.kbhbase.kk.dk/kbhbase/gfx.nsf/Files/Aaarsberetning2003pdf.pdf/$file/Aaarsberetning2003pdf.pdf)
<http://www.landessportbund-hessen.de/de/magazin/default.asp?sih=11/2004&art=11>



SEGUNDA PARTE

Actividad física y deportiva, diversidad cultural y educación

Capítulo 5

ACTIVIDAD FÍSICA Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD: PROMOCIÓN EN ENTORNOS MULTICULTURALES

M. Cruz Molina, Crescencia Pastor
Universitat de Barcelona

Las diferencias culturales son manifiestas en todos los ámbitos de la vida humana. La salud es uno de los aportados donde se hace más necesaria la reorientación hacia un enfoque transcultural que contemple las distintas percepciones de la salud y la enfermedad y de sus diferentes expresiones y manifestaciones. La educación será el medio que permita transmitir conceptos, analizar actitudes y promover cambios hacia estilos de vida saludables para que los procesos de articulación y de adaptación mutua sean efectivos. Coincidimos con Buché (2002), en que se impone una «educación intercultural para la salud» que contemple las perspectivas antropológica, sociológica, psicológica y pedagógica del entorno cultural en un nuevo discurso global, basada en unos principios éticos centrados en promover la aceptación y el respeto por todas las culturas. Aguado (1996) añade que el enfoque educativo debe dar respuesta a la diversidad cultural *desde premisas que valoren el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo*. El énfasis se debe poner, pues, en la interacción entre las culturas, la comunicación y el trasvase mutuo de conocimientos y experiencias. Desde este modelo intercultural, la promoción de la salud plantea nuevos retos a la sociedad actual que deben ser abordados especial-

mente desde los contextos sanitarios y educativos. La promoción de estilos de vida activos y el trabajo corporal representan oportunidades indiscutibles para conseguir los objetivos de salud y calidad de vida como un derecho de todos los ciudadanos independientemente de su origen cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL Y CONCEPTO DE SALUD

Las concepciones que tiene una comunidad, respecto a cuestiones básicas como la salud, dependen en gran medida de factores sociales y culturales. Las creencias, la diferente forma de ver y entender el mundo influyen en la manera de ver y entender la salud y por consiguiente, la enfermedad. Los cambios sociales han conducido a una evolución paralela del significado de la salud que se ha hecho visible sobre todo en las sociedades occidentales. Desde la constitución de la Organización Mundial de la Salud, en 1946, se ha pasado de una visión negativa y biológica de la salud, entendiéndola como un estado opuesto al de enfermedad, a una visión integral, positiva y dinámica que contempla las dimensiones biológica, psicológica y socioculturales (Fortuny y Molina, 1998).

La diversidad cultural influye en diferentes aspectos en relación con la salud que es preciso conocer para poder comprender el grupo y contexto con el que actuamos educativamente. Además de la percepción respecto al significado otorgado a la salud, se observan diferencias culturales en las respuestas a la enfermedad, en el significado y la importancia dada a los síntomas, especialmente el dolor, en la valoración de los riesgos, así como en los hábitos y actividades generales de vida (la alimentación, el consumo de drogas, las relaciones sexuales, la organización del tiempo de ocio y de trabajo, así como la actividad física y el deporte). Así mismo, los roles de género, determinados culturalmente, tienen una gran incidencia en la salud diferencial entre hombres y mujeres, contribuyendo a las desigualdades de género que se suman a las sociales, tal como constatan los estudios antropológicos, la etnomedicina y los estudios transculturales. Por otro lado, la enfermedad no aparece de igual modo en todos los grupos sociales puesto que tal como señala y ejemplifica Bouché (2002), el contexto cultural puede condicionar o favorecer el estado de salud y enfermedad de una comunidad, así como las concepciones sobre su significado.

En este sentido y a modo de ejemplo, Foster y Anderson (1768), al estudiar las teorías sobre la identificación, explicación y clasificación de las dolencias, indicaba que éstas, según eran tratadas en las diferen-

tes culturas, podían ser de tres tipos: personal, natural y emocional. Para la teoría personal, las causas de la enfermedad son agentes externos como espíritus, brujas y hechiceros. En la teoría natural, la causa de la enfermedad se atribuye a desequilibrios internos corporales y, en la teoría emocional, la enfermedad sería la consecuencia de alteraciones psicológicas, afectivas y emocionales.

En la actualidad coexisten estas explicaciones causales de la enfermedad con otras más científicas. Así, vemos que, en culturas llamadas “primitivas”, aunque hoy en día se reconozca la parte somática de las enfermedades, se busca el origen de las mismas en causas, como la magia, los castigos divinos o en hechos sobrenaturales (Bouché, 2002). En estas culturas, se considera la enfermedad como el resultado de un enfrentamiento entre el hombre y la naturaleza.

Por otro lado, se encuentra la visión academicista y científica de la salud y de la enfermedad, más propia de las culturas occidentales actuales que evidencia la multifactorialidad de la salud, siendo los estilos de vida y el medio ambiente los determinantes que contribuyen en mayor medida.

La respuesta a la enfermedad, responde al concepto y explicación causal de la misma. En las culturas orientales, como la china, se combinan los remedios naturales con los tradicionales o culturales, mientras que en la sociedad occidental, el progreso tecnológico ha desplazado estas prácticas.

Las respuestas convencionales en occidente se fundamentan sobre todo en la farmacología, aunque se observa una tendencia hacia la utilización de medidas tradicionales, naturales y orientales como la acupuntura, por parte de la población. Sin embargo, todavía no existe suficiente reconocimiento oficial que incorpore estas terapias en la práctica ni en la investigación médica, hecho que evitaría efectos negativos derivados del desconocimiento y uso indiscriminado basado en la creencia de inocuidad. Sin embargo, la cultura japonesa, por ejemplo, articula la medicina tradicional con la moderna, con el reconocimiento del sistema nacional de salud. Esta práctica mixta responde a una idea de salud integral que contempla la multidimensionalidad de la persona, mientras que la cultura occidental atiende, demasiadas veces, a uno sólo de los factores determinantes de la salud, generalmente de tipo biológico.

La educación tiene un papel fundamental tanto en la promoción del bienestar y la salud, como en la prevención de la enfermedad, para lo cual debe partir de un análisis transcultural previo de los factores determinantes y las distintas concepciones.

DIFERENTES CONCEPCIONES DEL CUERPO

Uno de los aspectos que debemos tener en cuenta para abordar el tema de la salud es la noción de cuerpo y cómo aparece éste en las diferentes culturas.

Al analizar las concepciones del cuerpo, podemos hacerlo desde tres perspectivas: histórica, cultura física y social.

Perspectiva histórica: Cronológicamente, la concepción del cuerpo ha sido diferente a lo largo de la historia. Durante siglos, se ha defendido el dualismo, es decir, se entendía que la persona estaba formada por dos partes separadas: cuerpo y alma. Desde este prisma el cuerpo es considerado como envoltorio o protector del alma. En la actualidad, la concepción que se tiene del cuerpo ha dado un giro radical, de tal manera que en estos momentos existen diferentes corrientes de pensamiento que han dado lugar a diferentes enfoques más globales: psicológico, analítico-antropológico o psicosociológico. Avanzando en esta línea integradora desde la salud se contempla a la persona como una unidad biopsicosocial. En este sentido, Bouché, se expresa: «Con ello, el cuerpo es considerado como relación, como perspectiva del mundo, como reconstrucción proyectiva o como organizador de nuestro Yo» (Bouché, 2002:68). Esto ha modificado el propio concepto de salud y enfermedad. En este sentido, la salud es entendida como más relacional, más integral y relacionada con el exterior.

Perspectiva desde la cultura física: Numerosos antropólogos y sociólogos han estudiado la importancia de las creencias, filosofía, etc., en las prácticas físicas en las diferentes culturas observando notables contrastes entre el mundo occidental y el mundo oriental. En este sentido, la mayoría coincide en afirmar que la cultura occidental se ha ido imponiendo a otras culturas. Contreras (2002), atribuye este hecho a la influencia en la cultura occidental de unas concepciones religiosas (cristianismo), filosóficas (Platón y Descartes) y sociales (políticas y económicas), muy diferentes de las de otras culturas. Teniendo como fundamento la idea de cuerpo que se desprende de estas concepciones se han ido creando prácticas físicas de la cultura occidental tales como el deporte y la gimnasia; prácticas imperantes en el mundo educativo y social en la actualidad. Por otro lado, observamos cada vez más incursiones de lo oriental en occidente, por ejemplo el yoga, el tai-chi, el shiatsu, entre otras, son prácticas muy presentes en nuestra sociedad.

Numerosos autores se han ocupado desde la sociología de analizar el cuerpo y su concepción en el contexto sociocultural e histórico. En este sentido, observamos cómo el contexto sociocultural influye en el significado y la importancia que le damos al cuerpo. No todas las sociedades tienen la misma idea sobre el cuerpo. Lo que para unas es sa-

ludable para otras puede ser perjudicial, lo que para unas es hermoso para otras puede llegar a ser grotesco, etc. Asimismo, se pueden apreciar variaciones aun dentro de una misma cultura respecto a la concepción del cuerpo entre géneros. Sea como fuere, la sociedad actual otorga una gran importancia al cuerpo. La frase de Geneviève Rail es fiel muestra de ello «una de las características de nuestras sociedades contemporáneas es la reducción del ser humano a su cuerpo» (Rail, 2002:38).

Perspectiva social: En occidente, la perfección del cuerpo se convierte en un símbolo de salud, no sólo física sino también mental. No obstante, en la práctica, el objetivo pretendido no es la salud, sino más bien la estética. Así, por ejemplo, observamos que el afán de muchas mujeres de seguir la moda conlleva a unas prácticas físicas excesivas que, unidas a unas prácticas alimenticias deficitarias pueden llegar a provocar enfermedades, en ocasiones graves, como la anorexia y la bulimia. En los hombres, el culto al cuerpo mediante un exceso de ejercicio y de administración de productos para aumentar la masa muscular puede provocar enfermedades como la vigorexia.

SALUD, ESTILOS DE VIDA Y ACTIVIDAD FÍSICA

La salud es un concepto de gran complejidad si tenemos en cuenta su evolución histórica. La tradicional concepción biologicista y negativa de la salud la ha situado durante muchos años como el polo opuesto a la enfermedad. Desde la constitución de la OMS en 1947, momento en que se produjo el cambio de concepto más relevante, éste ha ido adquiriendo un significado más positivo e integral que contempla la dimensión de la persona desde una perspectiva biopsicosocial y ecológica por su interacción con el medio ambiente (Fortuna, M. Molina, M. C., 1998). Al mismo tiempo, contempla elementos objetivos (visibles como la capacidad funcional y la autonomía) y subjetivos (percepciones y creencias) que le confieren una pluralidad de significados, en función de la edad, contexto y cultura.

Esta nueva perspectiva ha tenido importantes implicaciones en la investigación, orientándose hacia el estudio de las variables que influyen en la salud y en la enfermedad, constatándose con Lalonde (1974) y Dever (1976) que los factores de mayor incidencia son los que se relacionan con el estilo de vida y el medio ambiente, sin dejar de contemplar la influencia, aunque menor, de la biología y los servicios sanitarios.

En el glosario de Promoción de la Salud que se elaboró en la primera conferencia de Promoción de la Salud, celebrada en Ottawa en

1986, y actualizado en la Declaración de Yakarta en 1997, la OMS definió el estilo de vida como «una forma de vida que se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales» (OMS 1998), entendiendo las condiciones de vida como el entorno cotidiano de las personas donde viven, actúan y trabajan. Esta interacción hace que los modelos de comportamiento estén sujetos a cambio, según las interpretaciones de cada contexto social y cultural, y que no haya un modelo que podamos considerar como óptimo. Sin embargo, incidiendo en los comportamientos y en las condiciones de vida podemos acercarnos a estilos de vida más saludables, que es el fin de la Promoción de la Salud, proceso global que incluye acciones dirigidas a reforzar las habilidades y capacidades de las personas (educación para la salud) y a modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas (OMS, 1986).

Una de las acciones básicas desde la Educación Para la Salud (EPS) consiste en fomentar estilos de vida activos para contrarrestar el sedentarismo que se ha implantado en nuestra sociedad a consecuencia de las formas de vida tanto desde el punto de vista laboral como de ocio.

Existen múltiples muestras de la relación entre actividad física y estilos de vida. El modo de vida sedentario que caracteriza las sociedades desarrolladas, va en relación con diferentes cambios sociales. Es indudable que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representan oportunidades de ocio, de aprendizaje y de interacción de gran relevancia en nuestros días. Sin embargo, el uso incontrollado o excesivo comporta riesgos, destacando la adicción que comporta la dedicación de gran parte del tiempo en detrimento de otras actividades más saludables. Los adolescentes son especialmente vulnerables a este hecho (Molina, M. C., Pastor, C. y otros, 2002). Algunos estudios corroboran que los niños que ven muchas horas de TV, participan poco en actividades físicas (Casimiro, 2000a).

El ritmo de vida acelerado, en el que el ocio y el cuidado personal no son prioridades, incide en un tipo de alimentación poco equilibrada, rápida, con alimentos precocinados y exceso de grasas animales. Una de las principales consecuencias es la obesidad; cada vez es más frecuente en la infancia y constituye un factor de riesgo de numerosas enfermedades (diabetes, cardiovasculares, hipertensión, etc.). El exceso de peso ejerce un efecto disuasorio respecto a la actividad física, con lo cual nos enfrentamos a una situación contradictoria, puesto que la actividad física, además de una dieta hipocalórica, es una de las recomendaciones primordiales para regular el peso. Por el contrario, las

personas con una actitud favorable a la salud y, por lo tanto, hacia el cuidado personal, contemplan la actividad física adecuada como parte de su estilo de vida.

BENEFICIOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

La relación entre actividad física y salud es una evidencia constatada científicamente. La práctica de actividad física regular, adaptada a las características personales y no estrictamente de rendimiento, produce beneficios para la salud física y psíquica.

Capdevila (2002), diferencia dos funciones de la actividad física para la salud: la preventiva y la rehabilitadora o terapéutica. La primera tiene por objetivo evitar la aparición de ciertos problemas de salud, constituyéndose como un factor de protección. La actividad física es recomendada, además, en personas que presentan ciertas enfermedades crónicas (diabetes, osteoporosis, trastornos respiratorios como la bronquitis y el asma), por el beneficio que supone en su evolución, siendo un coadyuvante de las demás medidas terapéuticas. Al mismo tiempo, se ha constatado su efecto positivo en procesos psicológicos depresivos o trastornos de ansiedad. Otros beneficios que aporta, Capdevila (2002), aunque los estudios no siempre son coincidentes, están relacionados con sus efectos en la deshabituación del tabaco y el alcohol, la reducción de peso en personas obesas y en la mejora en las conductas desadaptativas como las de tipo agresivo o psicóticas.

Podríamos añadir otra función, la de promoción de la salud puesto que incide de forma positiva en la adopción y mantenimiento de otros comportamientos de salud. Cuando la práctica de actividad física se incorpora en el estilo de vida como forma de autocuidado corporal para mejorar el bienestar y la salud, muchas veces se acompaña de una alimentación equilibrada, descanso y sueño suficiente, actividades de ocio al aire libre, entre otros. De ahí la importancia de educar para la salud de forma global a través de la actividad física.

Una actividad física en la que se regule la intensidad (capacidad aeróbica), la frecuencia (regularidad de su práctica) y la duración (minutos de cada sesión), en función de las características personales tiene como consecuencia un nivel saludable de condición o forma física.

La condición física implica tres dimensiones que se relacionan con la salud desde un punto de vista integral:

- La orgánica o características físicas del individuo (se compone de factores como la composición corporal, densidad ósea, fuerza y resistencia muscular, potencia, resistencia cardiorrespirato-

ria, presión arterial, componentes metabólicos relacionados con la glucosa y la grasa, etc.).

- La motriz o aptitud para el control del movimiento para la realización de ciertas actividades (incluye factores como la agilidad, el equilibrio, el tiempo de reacción, la velocidad, la coordinación, etc.)
- La cultural que incluye actitudes personales y comunitarias (para la interrelación, cooperación, pertinencia a un grupo, etc.).

Los beneficios de la actividad física sobre la salud se manifiestan en todas las edades. Se deben a los efectos de tipo metabólico que favorecen la oxigenación a diferentes órganos, mejorando su función. Las consecuencias positivas son tanto físicas como psicológicas.

Podemos destacar beneficios generales en relación con la calidad de vida puesto que contribuye a un aumento del rendimiento intelectual, académico y laboral, de la confianza en uno mismo, de la sensación de bienestar, mejora el sueño, reducción del estrés y para la liberación de tensiones.

La actividad física tiene un efecto positivo en la autoestima. Según el glosario de Promoción de la Salud de la OMS (OMS 1998), la autoestima «es el grado en que una persona valora la autopercepción de su propia imagen». En este sentido, puede ayudar a crear una autoimagen positiva si se incide en el conocimiento y aceptación de uno mismo, que incluye elementos corporales, psicológicos y sociales (Casimiro, 2000b).

Desde el punto de vista social, la práctica en grupo favorece la comunicación y las relaciones interpersonales. Mediante la práctica de actividades físicas, ya sean creativas, individuales, en grupo o cooperativas, o deportivas, se puede potenciar la participación en grupos (de teatro, de trabajo artístico, prosociales, equipos deportivos comunitarios,...). Este aspecto incide en los comportamientos de salud, puesto que la participación en actividades positivas, reduce la predisposición a conductas de riesgo (Hawkins, Catalana, Kosterman, Abbot y Hill, 1999).

En la línea de promover la actividad física y prosocial tenemos como ejemplo la Campaña Mediática Juvenil “VERB”, dirigida a educar a las familias de niños preadolescentes (entre 9 y 13 años de edad) para que promuevan en los hijos la participación en actividades positivas, la actividad física y estilos de vida saludables. La campaña fue auspiciada por el Centro de Control y Prevención de las Enfermedades (CDC), perteneciente al Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos (<http://www.cdc.gov/spanish/VERB/Default.htm>)

Otros beneficios de la actividad física sobre la salud se relacionan con la prevención de enfermedades y el aumento de la esperanza de vi-

da. Se explican por el efecto regulador de la función cardíaca y circulatoria, así como por la reducción de los factores de riesgo como la hipertensión arterial, el colesterol, el exceso de peso y ayudar a controlar la diabetes. Otros efectos preventivos a destacar hacen referencia a la osteoporosis, frecuente sobre todo en mujeres, pues previene la descalcificación. Además, reduce el riesgo de cáncer de colon y mejora la capacidad del sistema inmunológico.

Aunque son conocidos los beneficios de la actividad física, la tendencia hacia el sedentarismo es una realidad patente en los países desarrollados. Los datos de la Encuesta Nacional de Salud 2001 del Ministerio de Sanidad y Consumo son desalentadores. Nos muestran que sólo el 16,3% de menores de 16 años realizan entrenamiento físico varias veces a la semana, siendo su tiempo libre sedentario o con actividad física ocasional alrededor del 60 % de los casos. En la población mayor de 16 años, los hábitos sedentarios respecto al tiempo libre son más acusados, pues realizan actividad física varias veces a la semana el 6,1% y ninguna actividad o bien ocasionalmente, el 85% de las personas encuestadas (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2001).

Los principales problemas de salud en nuestro entorno están asociados a factores relacionados con los estilos de vida. El sedentarismo es uno de los más significativos, contribuyendo junto a la inadecuada alimentación, consumo de tabaco y alcohol al desarrollo de enfermedades cardiovasculares, una de las primeras causas de mortalidad. Capdevila (2002) nos aporta datos sobre algunas de las investigaciones más relevantes que evidencian esta relación, cuya conclusión general es que el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares es aproximadamente el doble en personas sedentarias que en las que realizan actividad física regular. Otras consecuencias negativas para la salud favorecidas por la inactividad física son la presión arterial elevada (hipertensión), la diabetes, la osteoporosis, el sobrepeso y la obesidad, ciertos tipos de problemas reumáticos y de cáncer.

No obstante, la actividad física puede comportar ciertos riesgos para la salud si no se practica adecuadamente o se practica en exceso respecto a la intensidad, frecuencia o duración. Los efectos pueden ser accidentes, lesiones, alteraciones por calor, estados crónicos de fatiga, y alteraciones orgánicas de tipo metabólico o cardiovascular.

Para reducir dichos riesgos es necesario adecuar el tipo de actividad física a las características personales, como la edad, el sexo, el estado de salud, la forma y los componentes de la forma física, así como el material o vestimenta deportiva. En este sentido, debe contemplarse la pluralidad de actividades corporales a las que se puede acceder, desde caminar, deportes, juegos, danzas, actividades aeróbicas, psicomotrices, entre otras muchas.

LA ACTIVIDAD FÍSICA COMO ELEMENTO DE PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES

La promoción de estilos de vida saludables y las acciones dirigidas a potenciar condiciones de vida favorables a la salud son elementos fundamentales para mejorar la calidad de vida de las personas. Constituyen líneas prioritarias en las estrategias de salud pública a nivel internacional. La actividad física tiene un papel relevante representando un eje articulador de dichas acciones.

Para comprender el papel de la actividad física en la promoción de la salud nos referiremos a tres razones que consideramos fundamentales. En primer lugar, la oportunidad que ofrece como espacio de educación para la salud en los centros educativos. La implementación de la educación para la salud de forma transversal en los centros escolares vuelve a ser un tema de debate puesto que se hace especialmente difícil de aplicar en las condiciones en que se plantea el marco legal de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad Educativa). La anterior y todavía actual legislación, la LOGSE introdujo la incorporación de los ejes transversales, entre ellos, la educación para la salud, en un concepto integral de educación. La LOCE no contempla esta situación. Por otro lado, hay que añadir las numerosas dificultades que han propiciado el fracaso de este enfoque (vacíos en la formación básica de pregrado de los profesionales de la educación, poca tradición de trabajo en equipo, dificultades para incorporar la educación para la salud en el proyecto de centro, etc.). Una excepción es el trabajo que se ha ido realizando desde el movimiento de escuelas promotoras de salud (Roset y Viladot, 2003).

En segundo lugar, la actividad física bien entendida puede constituir en sí misma un estilo de vida saludable puesto que está estrechamente relacionada con otros hábitos que inciden en la salud (alimentación, consumo de tóxicos, descanso, etc.). Por lo tanto, el trabajo educativo corporal debe incidir en dichos hábitos de forma simultánea, en un enfoque educativo global.

En tercer lugar, la educación física en grupos multiculturales constituye un elemento enriquecedor para la interacción social. Aprender a convivir con la diferencia aporta beneficios indiscutibles en el desarrollo humano puesto que facilita la comprensión del otro, incorporando valores comunes a cualquier acción educativa como el respeto y la tolerancia. En relación con la salud, la pluralidad de percepciones, de significados y de formas de expresión (corporal, de sentimientos y emociones), nos aporta un conocimiento que nos permite comprender las diferentes actitudes y conductas entorno a la salud y la enfermedad que ofrece la diversidad cultural, aspecto, imprescindible para la acción promotora de la salud.

En los contextos multiculturales, el abordaje debe contemplar las particularidades de cada cultura mediante un enfoque basado en el respeto a la diversidad. La percepción de la salud y la conciencia corporal varía según las vivencias y los modelos culturales. Estos aspectos no deben obviarse si el objetivo es la inclusión de los colectivos inmigrantes en nuestro medio. De este modo, tal como afirma Mariano y Encinas (2003), es necesario relativizar el valor salud y la identidad cultural hasta mínimos en los que toda la población pueda sentirse representada.

En los estudios sobre las variables comportamentales relacionadas con la práctica física o deportiva se ha comprobado que la autoeficacia (percepción de que se es capaz de realizar la acción), la percepción de los beneficios que comporta para la salud, el apoyo familiar (o entorno inmediato) y el acceso a programas comunitarios de actividad física, son algunas de las variables explicativas más significativas (Capdevila, 2002). Sin embargo, las poblaciones inmigrantes, dependiendo de su origen, presentan ciertas dificultades para su incorporación en actividades físicas por falta de información de los servicios comunitarios, no asociar la actividad física con la salud, barreras idiomáticas, falta de recursos económicos, inseguridad, y factores de género, entre otras. Desde los servicios educativos, sanitarios y sociales, es importante facilitarles la información y el conocimiento sobre los beneficios de la práctica física para la salud, así como potenciar su participación en actividades comunitarias.

LA EDUCACIÓN CORPORAL EN GRUPOS MULTICULTURALES

Cuando nos planteamos el trabajo corporal en grupos multiculturales hay varios aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, no olvidar los objetivos de la educación intercultural. Destacamos los que plantea de Contreras (2002:64):

- Respetar y tolerar las distintas formas de entender la vida y el mundo.
- Valorar los elementos identificadores de cada una de las culturas.
- Facilitar el conocimiento de las culturas y propiciar la incorporación de elementos de otros modelos.
- Superar los prejuicios respecto a personas y grupos evitando actitudes estereotipadas.

- Potenciar el análisis y la reflexión crítica de la propia cultura y las demás.

En segundo lugar, resaltar las aportaciones positivas del trabajo corporal a los grupos multiculturales. El trabajo corporal con grupos multiculturales favorece la comunicación, el conocimiento cultural, la creatividad, la expresividad, la autoestima, el autoconocimiento, el conocimiento del otro, fundamentalmente.

Y, en tercer lugar, tener presente el choque cultural que presenta la persona inmigrante, sobre todo cuando se trata de niños y adolescentes. Cuando un niño o una niña inmigrante llega a una sociedad diferente, con una cultura diferente, se encuentra con una serie de circunstancias que le pueden dificultar la integración en la misma. Dificultades de comunicación por desconocimiento de la lengua, de los códigos de comunicación, experiencias, creencias y filosofías de la vida diferentes y, tal como Lleixà indica «una realidad corporal alejada de la propia» (Lleixà, 2002:95). Todo esto le puede provocar una inseguridad que repercutirá en todo su proceso de socialización y de relación. Las palabras de Midol nos sirven como ejemplo «Las situaciones más frecuentes de biculturalismo muestran que por regla general, la disonancia en los códigos de las dos culturas entraña determinadas patologías que se prolongan mientras el paciente y el terapeuta no comparten una base de creencias comunes» (Midol, 2002:36).

Para facilitar el trabajo corporal en grupos multiculturales existen numerosas estrategias a utilizar. Nos referiremos especialmente al juego, a las actividades físicas artísticas y a la psicomotricidad, pues consideramos que pueden ayudar sin necesidad del lenguaje verbal, a que la persona y en particular el niño y la niña que procede de otra cultura se integre más fácilmente en su grupo de iguales.

El juego es una de las herramientas más útiles que podemos encontrar para favorecer la relación y la comunicación. Se encuentra en todas las culturas y se practica en todas las edades. El trabajo educativo a través de los juegos motrices en grupos multiculturales, si se promueve el intercambio cultural, permite un mayor conocimiento y comprensión del otro que resulta en un mayor interés, aceptación y respeto hacia la diversidad cultural. En este sentido, debe fomentarse el juego cooperativo en detrimento del competitivo y evitar estereotipos discriminatorios y excluyentes. El juego cooperativo contribuye a resaltar la importancia del grupo, sus habilidades y capacidades facilitando la relación entre diferentes culturas. Según Bantulà «La realización de juegos, rescatados del acervo cultural de los pueblos, tiene que contribuir, más allá del tiempo y espacio de juego, a la construcción de una sociedad democrática en la cual se valore positivamente la

diversidad cultural como una forma de enriquecimiento» (Bantulà, 2002:154).

Así mismo, las actividades físicas artísticas pueden ser de gran interés. La actividad corporal a través del arte está representada en todas las culturas, aunque tiene significados distintos en cada una de ellas. La mayoría, danza, mimo, dramatización..., pueden introducirse en un contexto educativo de actividad física. Entre ellas, la danza es una de las más extendidas, por lo que es más accesible. Mediante las danzas además de mejorar las habilidades motrices, también se favorece la expresión de emociones y de sentimientos. Las danzas son habituales en acontecimientos importantes de la vida. Se utilizan en las etapas o cambios importantes de la vida. Por ejemplo, para celebrar el nacimiento, en la entrada en la adolescencia, en las bodas, como despedida en la muerte. Mediante el conocimiento de diferentes danzas del mundo se puede favorecer el acercamiento a otras culturas. Son muy diferentes los ritmos, los movimientos, las expresiones y el sentido de la danza en las diferentes culturas. Así, por ejemplo, las danzas africanas, árabes y chinas están mucho más ligadas a la tierra y cargadas de mayor espiritualidad que las danzas occidentales. El intercambio de las danzas de los diferentes pueblos a los que pertenece el grupo ayudará a que se dé una cohesión más natural y a la integración de aquellas personas, niños, jóvenes y adultos que acaban de introducirse en el grupo.

Por otra parte, la psicomotricidad entendida como una manera de concebir a la persona como una globalidad formada por elementos motrices, cognitivos y socioafectivos que configuran la personalidad, también ofrece muchas posibilidades. Según Llorca (2002), lo específico de la psicomotricidad se encuentra en el abordaje del movimiento en cuanto realización por parte de un individuo que se encuentra en relación con el otro y con el mundo. A través del juego libre y del movimiento se pretende el desarrollo de competencias motrices, cognitivas y socioafectivas. Trabajar sobre la expresividad motriz del niño es uno de sus objetivos. Expresividad que se manifiesta de una manera consciente e inconsciente; así, por ejemplo, el juego simbólico permite exteriorizar vivencias corporales o no que se han vivido con placer o displacer y que han quedado marcadas en el inconsciente. Mediante la escucha, el diálogo, la disponibilidad corporal y la observación el educador actúa para facilitar esta expresividad.

Como técnica de relación y de comunicación la psicomotricidad es muy adecuada, además, para la integración de personas de diferentes culturas. A su vez, teniendo en cuenta que la inmigración en muchas ocasiones es vivida como una tragedia, mediante la psicomotricidad, tal y como sugiere Boscaini «...se puede favorecer la apertura a la sociedad superando la angustia del extranjero, acogiendo y analizando la

agresividad, resolviendo los conflictos y las problemáticas profundas hundidas en el cuerpo» (Boscaini, 2001:4). Uno de los objetivos sería poner en contacto al sujeto con sus orígenes. Como finalidad última, la psicomotricidad pretende desarrollar la identidad del sujeto «...actuando sobre la memoria de su cuerpo, actuando sobre su psiquismo a través del cuerpo» (Boscaini, 2001:5)

Como conclusión, sea cual sea la actividad a desarrollar, deportiva, artística o psicocorporal, el grupo y el individuo se verá beneficiado en su salud y en su proceso de socialización en un contexto multicultural.

Capítulo 6

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR: PROPUESTAS PARA LA INTERCULTURALIDAD

Joan Ortí
Institut Julià Minguell

La educación física tal vez sea una de las áreas escolares con mayores posibilidades para fomentar la igualdad, el respeto y la integración del alumnado inmigrante debido a que el cuerpo y el movimiento son los pilares fundamentales de la misma y, además, está conformada por una gran cantidad de contenidos vinculados a valores y actitudes.

Aunque las posibilidades son muy amplias es necesario considerar la dependencia al tratamiento coherente y adecuado de los contenidos porque éstos siempre estarán condicionados por la orientación que le dé el profesorado.

A pesar de los múltiples contenidos que aparentemente configuran el área y que nos permiten efectuar un acercamiento a la interculturalidad, todavía son escasos los estudios que aborden la repercusión real de los mismos, aunque sí valoramos de forma positiva su evolución. Así, según U. Behnke y H. J. Roth (2002), actualmente y dentro de la didáctica deportiva intercultural, se están discutiendo principalmente los siguientes aspectos didáctico-metodológicos:

- Existe la necesidad de crear espacios libres o liberados de la presión de las notas, orientados hacia un proyecto de educación in-

tercultural, y de introducir con fuerza formas abiertas de docencia.

- Favorecer el entendimiento. Es decir, deben reflejarse tanto factores culturales ajenos como algunas obviedades culturales propias, para así lograr las condiciones apropiadas para el entendimiento intercultural.
- La orientación corporal de la educación física y del deporte puede ser especialmente útil puesto que ofrece un acceso específico hacia la otra persona, aspecto que no posibilitan otras áreas. Sin embargo, también puede dar origen a malentendidos e incluso enfrentamientos físicos.
- La posibilidad de invitar al conflicto, como el caso de los deportes de lucha, aunque siempre dentro de unas reglas bien determinadas.
- La mayor presencia o importancia de las actividades de carácter cooperativo versus las de carácter competitivo.

Entre los bloques de contenidos vinculados al currículum de la Educación Física y que nos permiten el tratamiento y la educación intercultural destacamos los siguientes:

- Bloque del juego
- Bloque de expresión corporal
- Bloque de las habilidades motrices

No debemos olvidar tampoco las actividades propias del deporte escolar fuera del horario lectivo.

Contenidos vinculados al juego

El juego es un elemento común a todas las civilizaciones. Todas las civilizaciones han utilizado el juego. Diferentes autores como el antropólogo holandés Johan Huizinga (2001, primera edición 1954) considera que la génesis y el desarrollo de la cultura posee un carácter lúdico por lo que el juego es un elemento imprescindible y conformador de cualquier cultura. Piaget estudió ampliamente la adaptación del niño a través del juego y la incidencia de éste en el desarrollo de la inteligencia.

Además de estos autores, existen otros muchos que establecen las denominadas teorías del juego entre las cuales encontramos algunas que tratan de explicar la relación que se establece entre el juego y la cultura.

Por lo tanto, el juego tiene un significado cultural propio allá donde se juega —símbolos religiosos, sexuales, gastronómicos, fonéticos...—, siendo más difícil la comprensión de todos los elementos culturales propios por parte de otras sociedades. Es por este motivo que el mismo Huizinga (2001) establece que el estudio del juego debe efectuarse dentro del contexto en el que se desarrolla debido a que transmite una forma de pensar y una forma de actuar propia de la sociedad en la que se llevan a cabo los diferentes juegos.

El juego es un eje de trabajo muy importante dentro de la Educación Física tanto en primaria como secundaria, tal y como aparece en los diferentes diseños curriculares, por lo que no debemos despreciar las amplias posibilidades que presenta para el tratamiento de la interculturalidad. Así pues, entre aquellos contenidos vinculados al juego que nos permiten un acercamiento hacia la interculturalidad destacamos los que se describen en los siguientes apartados.

Juegos cooperativos

Para encontrar el origen de los juegos cooperativos dentro de los programas de educación física y de los programas de animación socio/cultural nos tenemos que remontar a la década de los 80. Diferentes estudios como Orlick (1981), Okebukola (1985), Mender et al. (1982), han valorado la repercusión de los mismos en dichos programas concluyendo que este tipo de juegos son una alternativa que favorece la integración del alumnado.

Los juegos cooperativos pretenden la colaboración de todo el grupo para la consecución de un objetivo común, es decir, todos los componentes del grupo han de unir sus propias acciones para así conseguir un mismo resultado. Asimismo, también se caracterizan porque la búsqueda del objetivo no implica la exclusión ni la derrota de ninguna de las personas participantes.

Para facilitar el entendimiento de que son los juegos cooperativos, T. Orlick (1990) cita el juego denominado *"el rey de la montaña"*.

Dicho juego consiste en que una persona es el rey y defiende su montaña. El resto de participantes han de conseguir ocupar el lugar del rey, arrebatándole su posición, pero tienen la dificultad de que resbalan por la montaña. Así pues, el juego tiene una estructura competitiva que exige que los jugadores actúen unos contra los otros, excluyendo a todos, excepto a uno que es el que conseguirá el objetivo. La versión cooperativa de este juego se denomina *"el pueblo de la montaña"*. En éste, los objetivos estructurales del juego se mantienen, pero el objetivo fundamental se invierte y pasa a ser: que un mayor número de personas suban a la cima de la montaña y se mantengan allí arriba. Por

lo tanto, los participantes han de ayudarse para conseguir que el máximo número de compañeros puedan ascender. Esta característica fundamental libera a los participantes de la presión de la competición, eliminando la necesidad de una conducta destructiva, al mismo tiempo que les anima a una interacción beneficiosa y llena de diversión.

Siguiendo a Orlick (1990), podemos establecer la existencia de un vínculo de relación entre la libertad y la cooperación que se ubica en los siguientes ámbitos:

- *Libres de competición.* En los juegos y actividades cooperativas no existe la competición entendiéndola como la finalidad de ganar o de superar a alguien sino que el grupo tratará de conseguir el objetivo común para triunfar.
- *Libres para crear.* Los juegos cooperativos pretenden una participación activa, no sólo a nivel físico-motriz sino también a nivel intelectual. Así, los participantes pueden crear los juegos, decidir su forma de participación, variantes, materiales a utilizar, forma de desarrollo, modificaciones, etc. Estos aspectos están en consonancia con el actual marco educativo que entre sus postulados defiende el aprendizaje significativo, siendo el alumno el creador de su propio aprendizaje aunque con la ayuda y estimulación por parte del profesorado.
- *Libres de la exclusión.* La exclusión de los jugadores significa la no participación pudiendo llevar asociados sentimientos negativos y deterioro del autoconcepto, autoestima, etc., además de la pérdida de los valores positivos que puede transmitir el juego. Así pues, los juegos y actividades cooperativas evitan la exclusión con lo que existe una total participación e implicación de los todos jugadores independientemente de su nivel, sexo, procedencia geográfica, etc.
- *Libres para elegir.* Los participantes son libres para elegir los juegos, cómo desarrollarlos, etc. Esto significa autonomía y mayor implicación, pues serán ellos mismos los que determinarán el juego a desarrollar.
- *Libres de la agresión.* El hecho de buscar la cooperación y colaboración entre todos los participantes conlleva un disminución de los conflictos de carácter destructivo o agresivo pues requiere una participación conjunta, con una buena interrelación e implicación. Los comportamientos violentos y destructivos, las trampas, los engaños son propios de los juegos que buscan la competencia entre los participantes así como la victoria por encima de cualquier otro valor.



*El juego del manteo es
un juego cooperativo*

En los juegos cooperativos, el profesorado ha de cuidar el vocabulario para evitar la transmisión de actitudes, valores o normas no propias de la cooperación sino más bien de la competición y que pueden configurar un verdadero currículum oculto. Por ejemplo, mediante frases o palabras como *“jugamos contra..., ha ganado, esta eliminado, el rival, es el mejor...”* estamos favoreciendo actitudes competitivas y de rendimiento que en ocasiones se alejan y dificultan el proceso de relación y de integración por razón de raza, cultura o sexo.

Por el contrario, si utilizamos palabras o frases como *“jugamos con..., participa, el compañero..., ganamos todos, participamos con..., ”* estamos favoreciendo actitudes de tipo colaborativo o cooperativo y con ello favoreciendo las relaciones sociales y por tanto la integración.

Por lo tanto, la propia orientación del profesorado es la que establece la vertiente cooperativa o competitiva del juego porque muchos juegos que implican un alto grado de cooperación, también pueden jugarse de forma competitiva modificando así los valores y elementos actitudinales que llevan implícitos. Tan sólo es necesario formar grupos, dentro de los cuales los miembros deberán colaborar entre sí, y acentuar la importancia de la competición con pautas como: *“a ver qué equipo lo consigue antes”, “el que mejor lo haga será el ganador”, “tan solo habrá un grupo vencedor”*. Con estas premisas, el juego adoptará un modelo competitivo y de rendimiento, pudiendo aparecer las trampas, la búsqueda exacerbada de la victoria, la discriminación racial, sexual, o de nivel dentro de los grupos, etc. Es por ello que, en la mayor parte de juegos, el determinante de la vertiente cooperativa/competitiva de los mismos es la propia orientación y espíritu que transmite el director del juego al mismo.

Esta utilización del vocabulario no sólo es exclusiva de los juegos cooperativos, sino que es necesario hacerla extensible al resto de contenidos vinculados a la educación física, especialmente a los deportes.

Respecto a la introducción del juego cooperativo en la escuela, recomendamos introducirlo a partir del periodo escolar primario o tercera infancia, es decir, en el periodo de 6 a 12 años, aunque es posiblemente a partir de los 8 años cuando mejores resultados se consiguen debido a que el niño ya ha perdido el egocentrismo propio y la alta inestabilidad del periodo anterior; además, ya posee una mayor capacidad para la comprensión de las reglas, mayor grado de socialización y autonomía.

Es necesario comentar que, a pesar de nuestra propuesta de juegos cooperativos para favorecer la interculturalidad, en un estudio efectuado por Elías (1994) en una escuela alemana con un grupo multicultural obtuvo mejores resultados, en relación con la educación intercultural, aplicando deportes de lucha que juegos cooperativos. En un primer momento aplicó juegos cooperativos, orientados hacia el reconocimiento mutuo y colaboración, los cuales no tuvieron demasiada aceptación entre los diferentes grupos multiculturales. Posteriormente, propuso los deportes de lucha. Éstos motivaron e incrementaron la práctica de todo el alumnado favoreciendo un mayor contacto y acercamiento debido a que el cumplimiento de las reglas hacía que los alumnos se sintieran en igualdad de condiciones, sin importarles la pertenencia a diferentes grupos culturales, sino tan sólo el respeto a las reglas.

Juegos modificados

Aunque los juegos modificados son un contenido educativo para favorecer la iniciación deportiva fundamentada en la comprensión, podemos reorientarlos para favorecer la integración del alumnado procedente de otras culturas. Así, estos juegos permiten mayores adaptaciones de la práctica, en comparación con los juegos deportivos. De esta manera, los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje van más allá de la transmisión-reproducción del conocimiento, involucrándose en la reconstrucción y transformación del mismo (Devís y Peiró, 1992)

Los juegos modificados presentan la ventaja de la disminución de la exigencia técnica y la exageración de los principios tácticos lo que favorece y facilita la participación de todo tipo de alumnado, especialmente aquellos que presentan menores habilidades motrices y capacidades físicas, o tienen menor bagaje motriz en esa actividad. Así, la utilización de diferentes móviles y la existencia de aspectos técnicos básicos facilita la integración.

Debido a los menores requerimientos físicos y técnicos de dichos juegos, los alumnos pueden participar en unos mayores niveles de

igualdad que si aplicásemos los juegos deportivos que ellos ya vienen trabajando, en ocasiones, fuera del contexto escolar.

Juegos interculturales y multiculturales.

Como hemos comentado anteriormente, el juego es un elemento común a todas las culturas y civilizaciones. Aunque cada grupo social y cultural tiene sus propios juegos y juguetes, también encontramos otros que son comunes a diferentes sociedades como, por ejemplo, las cometas, las peonzas, las ronchas, etc. Con suma frecuencia encontramos que los juegos también son similares, existiendo un gran parecido en ciertas reglas o normas, incluso en ocasiones se practican los mismos tipos de juegos con reglas idénticas variando simplemente el nombre del mismo como, por ejemplo, la "Xarranca" catalana se denomina "Sambori" en Valencia, "Piso" en Castellón, "Rayuela" en Castilla, "Lamary" en Argelia, "Buat Rumah Batu" en Malasia, etc. (Ortí, 2003)

Algo similar sucede con diferentes juegos de mesa como, por ejemplo, el ajedrez¹. Muchas de las situaciones de difusión y modificación de los juegos se han producido debido al proceso de aculturación. Así, una cultura practicaba un tipo de juego que fue expandido e incorporado por otras culturas que encontraron en contacto con la misma.

En la escuela, el conocimiento común de unos juegos puede ser aprovechado para favorecer y hacer posible una integración rápida del alumno recién llegado. También podemos facilitar la integración con juegos propios de la cultura de dicho alumnado y que nos permitirán superar una serie de problemas con los que nos encontramos los docentes de nuestra área al tratar con este alumnado (Ortí, sin publicar).

La ejecución de juegos de otras culturas puede ayudar a entender al alumnado la gran similitud entre las personas, haciéndoles conscientes

¹ El "shaturanga", juego hindú creado en el siglo VI de nuestra era, representaba el enfrentamiento en un tablero de cuatro ejércitos consistentes en un rajá, un caballo, un elefante y cuatro peones. Después de ser simplificado a dos ejércitos, el juego llegó a Persia donde se impuso con el nombre de "shantranj", aunque se cambió el rajá por un rey, añadiéndose dos piezas más: un ministro y una torre (transformada posteriormente en un barco). En Persia fue adoptado por todas las capas sociales, extendiéndose al norte de África y de aquí, con la conquista musulmana, a la Península Ibérica (s. VIII). Los mercaderes árabes también lo llevaron a China donde el tablero se dividió en dos zonas separadas por el Huang-he (río amarillo) y las fichas pasaron a ser emperadores, carros y catapultas, aunque estas últimas posteriormente serían transformadas en cañones. (Allué, Cervera y Nueno, 1996:127)

de que en realidad no somos tan diferentes, siempre reconociendo, eso sí, las peculiaridades y características de cada pueblo. Así, los juegos interculturales, correctamente orientados, permiten que se efectúen interrelaciones y procesos mutuos de aceptación, desarrollando el tema transversal de la diversidad cultural. P. Parlebas y su grupo de colaboradores (1993)² observaron, en un estudio efectuado en los suburbios industriales de París, como mediante los juegos motores árabes y centroafricanos se mejoraban los niveles de convivencia y respeto entre los sujetos de las diferentes culturas que convivían en la escuela.

Dentro del ámbito del juego cabe diferenciar los juegos multiculturales de los interculturales. Así, mientras en los primeros se plantean juegos de diferentes culturas, en los interculturales encontramos juegos comunes a varias culturas o que son modificados para llegar al juego de otra cultura, haciendo consciente al alumno de las escasas diferencias entre los mismos y, por lo tanto, entre sus características.

Entre las circunstancias que recomiendan la introducción del juego multicultural o intercultural como recurso para facilitar la integración destacamos:

- Integración tardía del alumnado inmigrante dentro del sistema educativo. Con frecuencia, el alumnado inmigrante es integrado al sistema educativo una vez iniciado el curso académico y en ocasiones, no ha estado escolarizado en su país de origen lo cual todavía dificulta mayormente su integración.
- Desconocimiento o dificultad para la comprensión de la lengua de la sociedad de acogida, especialmente en comunidades con dos lenguas oficiales como País Vasco, Cataluña, Galicia, Baleares y la Comunidad Valenciana.
- Falta de atención personalizada del profesorado.
- Gran contraste entre los conocimientos y las formas culturales particulares que le ocasionan una gran disonancia cognitiva.
- Falta de actitud para su incorporación, acercamiento e integración.

El juego intercultural y multicultural puede ser un recurso para favorecer la integración del alumnado que ha llegado recientemente a una nueva sociedad, con unos rasgos culturales totalmente diferentes a los suyos, porque presenta una serie de ventajas, en comparación con otros contenidos que son impartidos desde nuestra área, como son:

² Citado por J. Granda (1995:21)

- Permite conseguir determinados objetivos didácticos similares al desarrollo de otro tipo de contenidos además de atender al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas al ámbito étnico-cultural. Por ejemplo, podemos mejorar la condición física tanto con una unidad didáctica de acondicionamiento físico o de iniciación deportiva como de juegos multiculturales, aunque siempre existirán una serie de objetivos didácticos específicos en cada una de ellas.
- Aunque el inmigrante no tenga un conocimiento total de la lengua del país o comunidad de acogida, el hecho de jugar a los mismos o a similares juegos hace que comprenda los mismos y pueda participar en una cierta igualdad de oportunidades. En ocasiones es positivo que el alumno inmigrante participe con una cierta superioridad, especialmente si es introvertido y tímido, lo cual es posible al conocer la lógica interna del juego. Esto le permitirá mejorar su autoestima y facilitará su aceptación por parte del resto de alumnado favoreciendo la implicación del mismo y la creación de un clima afectivo positivo que posibilite su integración.
- Permite favorecer el acercamiento del alumno inmigrante a la escuela y al grupo de “iguales”, favoreciendo lazos de unión con el resto del alumnado.
- El encuentro con una nueva cultura, ya difícil de por sí, se suaviza al tratar determinados contenidos conocidos por el mismo y en cierta medida desconocidos por el resto del alumnado.
- El alumnado verá el juego como nexo común a todos los niños del mundo, encontrando juegos divertidos tanto en nuestra cultura como en otras. Además, les permitirá reconocer que no hay tanta diferencia entre las culturas, facilitando así el acercamiento y con ello la aproximación hacia la interculturalidad.
- El hecho de introducir juegos de otras culturas posibilita el trabajo interdisciplinar y su conocimiento, con formas de pensar y de ser diferentes a la nuestra, enriqueciendo así el bagaje cultural de todo el alumnado.

A pesar de la denominación de juegos multiculturales –en honor a la diferente y variopinta procedencia de los mismos– éstos deben servir para favorecer la interculturalidad, es decir, estos juegos procedentes de diferentes culturas deben facilitar el acercamiento del alumno inmigrante a la sociedad y cultura receptora, evitando mediante el tratamiento del juego la creación de “guetos” o situaciones cerradas que vengan a significar que cada cultura tiene unos juegos diferentes

que sólo pueden ser practicados por la misma. En ocasiones, el hecho de tratar incorrectamente el multiculturalismo puede significar la acentuación de las diferencias entre las comunidades dando lugar a situaciones de marginación, por lo que debemos favorecer el interculturalismo entendiéndolo como una situación de coexistencia, pero también de interrelación e intercambio, favoreciendo y posibilitando el enriquecimiento de la totalidad de los miembros integrantes de la escuela y, por extensión, de la sociedad.

Cuando deseemos llevar a cabo juegos de otras culturas es conveniente respetar las siguientes recomendaciones:

- Introducir el juego con su nombre. El hecho de introducir el juego con el nombre correspondiente facilita la identificación del mismo, al mismo tiempo que permite educar en el respeto a las lenguas de otras culturas.
- Desvincular el juego de sus rasgos sexuales y religiosos. En ocasiones, los juegos van acompañados de una connotación de género o religiosa que es necesario anular. Es por ello interesante presentarlo de una forma coeducativa evitando los posibles estereotipos que pueda llevar consigo. Asimismo, el desconocimiento por gran parte del alumnado permitirá su introducción de forma normalizada y en el caso de que aparezcan estereotipos de género o raciales será necesario su tratamiento de forma que evitemos la aparición de conflictos.
- Hacer que el propio alumno efectúe un trabajo de búsqueda de juegos dentro de su entorno próximo como padres, hermanos, abuelos, etc. Otra opción para la búsqueda de juegos de alrededor del mundo consiste en mantener una correspondencia permanente con alumnos de otros países favoreciendo el intercambio, el conocimiento y la relación con otras personas de diferentes orígenes.
- Introducir los juegos con los mismos materiales instrumentales con los que se practica en su país de origen. Estos materiales se caracterizan por el bajo coste siendo, en la mayor parte de los casos, materiales que podemos encontrar en el medio como por ejemplo, palos, latas, piedras, etc., debido a la poca industrialización y comercialización de los países más pobres. Este tratamiento de los materiales también nos permitirá la introducción del tema transversal de educación para el consumo.
- Evitar centrar la atención en el alumnado inmigrante de forma que se sienta sobreprotegido, cuidando el currículum oculto que estamos transmitiendo dentro de nuestra clase. Asimismo,

debemos erradicar cualquier comentario del resto del alumnado que pueda provocar el aislamiento o la marginación del inmigrante.

Dentro de los juegos multiculturales también cabe la posibilidad de la introducción de los juegos de mesa característicos de diferentes zonas geográficas como, por ejemplo, del aulé africano, del go oriental, etc. aunque dichos contenidos se alejan del ámbito motriz que impregna nuestra área (Ortí, 2004).

Contenidos vinculados a la expresión corporal

La mayoría de las apreciaciones relativas al carácter socializador y de nexo cultural del juego realizadas hasta ahora pueden aplicarse a la expresión corporal. A continuación se describen diferentes posibilidades de trabajo desde este ámbito.

Teatro

Aunque no es un contenido exclusivo de la educación física, sí que podemos trabajarlo de forma interdisciplinar junto a otras áreas como, por ejemplo, la lengua y literatura catalana, castellana, inglesa, etc. para finalizar efectuando representaciones teatrales sobre situaciones de marginación, intolerancia, discriminación, etc.

Sociodrama

El sociodrama es una actividad en la que a los alumnos, situados en grupos de 4 o 5 personas, se les plantea alguna situación de racismo, intolerancia, marginación..., que se produzca dentro de la sociedad actual. Ellos mismos serán los encargados de inventar y poner en escena las situaciones en las cuales es recomendable que siempre exista un perdedor para que así se desarrolle la sensibilidad y el sentimiento del grupo hacia esta persona. Después, se efectuará la misma representación pero cambiando la situación con la finalidad de que no exista ningún perdedor, siendo los propios alumnos los que estudiarán y analizarán cómo llevar la situación para que no exista ningún perdedor ni ninguna persona marginada. Es recomendable que su duración no sea superior a los 10 - 15' aunque después, y a partir de la representación, podemos efectuar un debate con la finalidad de buscar nuevas soluciones a los conflictos o problemas planteados.

Juegos de rol

Es la representación de una situación establecida por el profesor en la que cada personaje adoptará un rol diferenciado. Los pasos para efectuar un juego de rol son:

1. Cada alumno tiene un papel predeterminado el cual ha sido sorteado previamente. Dicho alumno tendrá que ponerse dentro del papel de esta persona con sus pensamientos, preocupaciones, actitudes, comportamientos, etc.
2. El profesor leerá o dará a cada alumno una situación. En esta situación será donde se desarrolle la acción.
3. Después pasaremos a actuar tal y como requiere el papel y la situación.

Por ejemplo: un grupo de inmigrantes llegan a las costas de Barcelona de forma ilegal donde han sido acogidos por diferentes ONGs. El gobierno decide enviarlos de vuelta a sus respectivos países de origen, aunque todos saben que allí no se respetan los derechos humanos y que el presidente, un dictador que subió al poder gracias a un golpe de estado, tomará represalias contra dichos ciudadanos. Así pues, podemos introducir personajes como una mujer embarazada, el policía, el juez, el inmigrante, un niño de 5 años, etc.

Danza

El conocimiento de danzas del mundo, integrando también danzas de nuestro entorno próximo, puede ser una herramienta muy interesante para facilitar la integración y favorecer la educación y el respeto por otras culturas mientras tratamos la desinhibición, desarrollamos el sentido rítmico, etc. Asimismo, también podemos plantear danzas de carácter lúdico y procedentes de la animación socio-cultural, las cuales pueden ser modificadas para favorecer el respeto y la educación en valores.

Contenidos vinculados a las habilidades motrices

Deporte

Los deportes, y especialmente aquellos que tienen un marcado carácter colectivo, pueden favorecer la integración del alumnado procedente de diferentes culturas, aunque también pueden potenciar situaciones de desigualdad. Por ejemplo, el plantear un deporte conocido

para los alumnos de nuestra cultura y desconocido para el alumno inmigrante o recién llegado puede crear situaciones de desigualdad debido a la existencia de unos conocimientos previos más profundos. Pero, la introducción de un deporte desconocido para nuestros alumnos pero conocido por el alumno inmigrante, por ejemplo, el críquet en caso de alumnos paquistaníes, puede favorecer que se produzca un incremento en sus niveles de autoestima y con ello un mayor acercamiento hacia el resto de compañeros pues puede tener una mayor nivel de implicación en las actividades planteadas colaborando y ayudando a sus compañeros en la comprensión del juego.

Otros deportes de diferentes orígenes culturales, desconocidos para nuestro alumnado, y que también pueden ser introducidos dentro de la escuela son, por ejemplo, las luchas orientales; el sepaktakraw; el fútbol australiano; el fútbol gaélico; el lacrosse norteamericano; etc.

También podemos favorecer el tratamiento intercultural trabajando actividades que sean similares en varias culturas. Por ejemplo, podemos modificar algunos elementos del "*pichi*", juego de bateo practicado por los niños catalanes y valencianos, introduciendo elementos del críquet, de forma que tanto unos como otros se sientan identificados con dichas actividades.

Según Heinemann (2002), «el deporte es un fenómeno global, supracultural, en base a las siguientes características»:

- *Comprensión común de las reglas*: las reglas del juego son conocidas por todos debido a la gran difusión actual del deporte en el mundo.
- "*Deporte para todos*": todas las personas pueden acceder al deporte independientemente de su origen cultural y social, raza, etc. pues lo que marca al deporte es el rendimiento.
- *Igualdad y nuevas formas de desigualdad*: la competición con unas mismas reglas (igualdad) da pie a una nueva forma de desigualdad, pues tan sólo unos pocos son los vencedores. Asimismo, también existe una cierta desigualdad, pues no todas las personas, especialmente discapacitados y mujeres, tienen el mismo acceso al mundo del deporte.
- *Relativa falta de importancia del idioma*: la comunicación y expresión corporal implícita en el deporte hace que pueda ser practicado por gente dispar en cuanto a sus orígenes y formas culturales propias. Cualquier jugador de fútbol, baloncesto o cualquier otro deporte colectivo puede entenderse con otro jugador sin utilizar el lenguaje oral. Tan sólo con sus movimientos está transmitiendo la información necesaria para que su compañero actúe de la forma más conveniente.

- *Apertura de ofertas*: el asociacionismo deportivo se abre a cualquier grupo de población.
- *El deporte como campo de socialización*: el deporte transmite normas, valores y actitudes de forma que, utilizado de forma correcta, puede ser una herramienta para favorecer la socialización y la educación.
- *“Conexión social”*: El deporte permite establecer relaciones sociales entre los participantes, pues es una forma de contacto y relación entre los mismos. Por ejemplo, en numerosas ocasiones los partidos de las ligas de fútbol sala entre empresas son la excusa para salir a cenar, relacionarse con los compañeros de la empresa fuera del ámbito laboral, ampliar el círculo de amistades, etc.

Así pues, en base a todas estas características, parece probable que el deporte puede ayudar a facilitar la integración del inmigrante dentro de la sociedad, bien sean adultos o jóvenes, aunque en ocasiones es necesario limitar y regularizar ciertos valores implícitos del deporte y que son característicos de nuestra sociedad como la búsqueda exacerbada de la victoria, el rendimiento por encima de todo, la falta de respeto hacia el arbitraje, el no respeto de las normas, etc.

De todos modos, y al igual que los juegos cooperativos, el educador debe cuidar el vocabulario que transmite a la hora de desarrollar el deporte, tratando de educar en valores positivos y mejorando las relaciones interpersonales.

Yoga, Tai-Chi...

Procedentes de los países orientales –el yoga procede de la India y el tai-chi de China– son actividades físicas muy difundidas en sus zonas originarias desde donde se han extendido alrededor del mundo debido a los beneficios que ofrecen en el bienestar psíquico y físico. Dentro del contexto escolar también nos pueden servir para favorecer la interculturalidad mientras desarrollamos otros objetivos como desarrollar la flexibilidad, favorecer la conciencia corporal, etc.

Deporte escolar

Por deporte escolar entendemos, siguiendo a Blázquez (1995), «todo tipo de actividad física que se desarrolla durante el período escolar al margen de las clases obligatorias de educación física y como com-

plemento de éstas», por lo que generalmente viene a denominarse bajo el concepto de deporte en edad escolar.

Tradicionalmente, el deporte escolar se ha desarrollado con los denominados juegos escolares que buscan el rendimiento del alumnado, aunque desde hace unos años los juegos escolares han ido adquiriendo una vertiente más lúdica y recreativa. Es por ello que, dentro de esta vertiente lúdica, tal vez sería necesaria la introducción de nuevas actividades deportivas innovadoras y desconocidas para nuestro alumnado, pero no para alumnado recién llegado, y que favoreciese la relación cultural. Deportes y actividades como el críquet –practicado en las ex-colonias británicas como India, Pakistán...–, béisbol –muy desarrollado en centroamérica–, baggataway –juego practicado por los indios norteamericanos–, capoeira –lucha disfrazada de danza, originaria de Brasil–, sumo, judo, taekwon-do, kung-fu, etc. –luchas procedentes del este asiático–, sepaktakraw –juego malasio con ligeras similitudes al futvoley–, etc. presentan amplias posibilidades educativas y favorecen el acercamiento a otras culturas, siempre y cuando se limiten los posibles espacios de enfrentamiento que pueden sucederse si fomentamos excesivamente la competición.

Así pues, estos nuevos deportes pueden ir integrándose dentro del deporte escolar a través de exhibiciones y, posteriormente, desarrollándose desde la propia área de educación física para favorecer su introducción y aceptación. En ocasiones, algunos de estos deportes ya tienen una gran difusión en ciertas escuelas como es el caso del críquet –deporte nacional paquistaní– que según I. Ramos (2001) es el deporte más practicado después del fútbol en el Instituto Miquel Tarradell situado en el barrio de Ciutat Vella de Barcelona.

Junto a estos deportes procedentes de otras culturas, siempre cabe la posibilidad de introducir los deportes mundialmente conocidos, tal y como se han venido produciendo en los programas de deporte escolar, pues muchos alumnos inmigrantes son muy hábiles por su difusión y práctica en sus propios países. Según Llamas y Díez (2004), y de forma general, los chinos tienen preferencia por el bádminton y el voleibol; los pakistaníes por el críquet y el hockey; los filipinos por el baloncesto y el voleibol; los árabes por el fútbol; los dominicanos por el béisbol, el voleibol y el baloncesto.

En ocasiones, aunque el deporte es un elemento que favorece y posibilita la integración, en ocasiones aparecen casos en las que el alumnado inmigrante, especialmente de sexo femenino, tiene dificultades para acceder al mismo debido a las connotaciones religiosas y culturales. Así, no es totalmente desconocido el hecho de mujeres musulmanas que corren con el chador, que no pueden nadar con bañador ante personas de sexo masculino, etc.

A modo de conclusión y para finalizar el presente capítulo podemos establecer que tanto la educación física, a través de sus múltiples contenidos, como el deporte escolar presentan unas amplias posibilidades para abordar la consecución de objetivos vinculados a la educación intercultural como son la tolerancia, el respeto, la aceptación entre las diferentes culturas, etc., favoreciendo la aproximación y el enriquecimiento de todo el alumnado.

Capítulo 7

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE: EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Susanna Soler Prat
Inef Catalunya

INTRODUCCIÓN

Aprovechar las posibilidades de la educación física y el deporte como herramientas para la convivencia y la educación intercultural está en manos de los y las profesionales que la llevan a cabo día a día en las escuelas, clubes o entidades deportivas.

El cambio social que ha representado la llegada masiva de personas de todas las partes del mundo (especialmente de zonas en vías de desarrollo), así como la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) –que contribuyen especialmente a la globalización–, han generado un nuevo reto y un nuevo incentivo para la mejora de quien trabaja en el ámbito de la actividad física. Ante ello, tal y como destacan diversos autores, la formación del profesional es la clave.

El tratamiento de la diversidad cultural en los programas de formación inicial o permanente del profesional de la actividad física y el deporte, no obstante, es aún muy incipiente y se dirige principalmente al profesorado de educación física de los centros educativos,

sin alcanzar al resto de profesionales de la actividad física y el deporte.

En lo que se refiere a la formación permanente, desde el año 2002 se han empezado a organizar charlas, jornadas, cursos monográficos, mesas redondas, etc. El incremento de este tipo de actividades en los últimos años, así como la creciente publicación de obras que hacen referencia a la educación física en un contexto multicultural,¹ evidencian la necesidad y el interés de estas propuestas. Sin embargo, la mayoría de estas actividades se ocupan básicamente de informar sobre las características propias de las diferentes culturas y en compilar juegos o danzas de las diferentes partes del mundo. Mediante estas propuestas, pues, resulta difícil llegar verdaderamente a una formación intercultural, ya que ésta no consiste solamente en adquirir conocimientos o recursos nuevos, sino que sobre todo es un cambio de actitudes, creencias, percepciones, etc. que influyen al profesional día a día (Marcelo, 1992).

En la formación inicial de Ciencias de la Actividad Física y Deporte (CAFE), el incremento de la optatividad en los nuevos planes de estudios de la licenciatura permite introducir esta temática. Con este propósito, el INEFC de Barcelona, a partir del curso 2003-2004, ha incorporado una nueva asignatura optativa de seis créditos llamada *Tratamiento de la multiculturalidad y el género en la actividad física y el deporte*.

En este capítulo se describe el programa desarrollado en esta asignatura en su primer año de impartición, centrándonos especialmente en los aspectos vinculados a la multiculturalidad y articulando a la misma la cuestión del género. En primer lugar, se presentan brevemente los planteamientos teóricos de los que se parte para trazar la formación de formadores en educación intercultural. A continuación, se exponen los objetivos, los contenidos, la metodología diseñada y se describen las actividades de enseñanza-aprendizaje que se han llevado a cabo. Y finalmente, se indican los criterios de evaluación utilizados y la valoración final de la asignatura.

¹ Entre las publicaciones más recientes se encuentran: Mora y co. (2003); Ripoll (2003); Lleixà (2002); Bantulà y Mora (2002); Agudo (2002) y los monográficos de las revistas *Apunts d'educació física i esport* "Deporte e inmigración" (nº 68) y *Aula de Innovación educativa* "Interculturalitat i educació física" (nº 82).

PLANTEAMIENTOS PREVIOS

La multiculturalidad: en cualquier ámbito de la actividad física

En el plan de estudios del INEFC de Barcelona, el "Tratamiento de la multiculturalidad y el género en la actividad física y el deporte" se oferta como asignatura optativa para el alumnado de segundo ciclo, en el itinerario de "enseñanza". Sin embargo, aunque la asignatura se ubique en el itinerario específico de la educación física, entendemos que el tratamiento de la multiculturalidad y el género resulta relevante en todos los ámbitos de la actividad física. Ya sea en el propio ámbito educativo, en la gestión, la salud, la recreación o, incluso, en el rendimiento, el conocimiento de la diversidad cultural y las circunstancias que la envuelven resultan de gran utilidad. Muestra de ello es que el alumnado que ha cursado la asignatura proviene de los diversos itinerarios y no sólo del itinerario de enseñanza. Nuestra sociedad es cada vez más compleja, de modo que cualquier profesional deberá saber adaptarse a esta realidad cambiante y aprender a convivir y trabajar con personas llegadas de todas las partes del mundo (Hernández, Martínez y Aledo, 2001; Sicilia, 2001).

Siguiendo estas consideraciones, el programa que aquí se describe recoge este planteamiento y, si bien se ha prestado especial atención al ámbito escolar, la asignatura se ha programado considerando su interés y su posible aplicación en cualquiera de los otros itinerarios.

Las nuevas tecnologías y los medios de comunicación como entornos de aprendizaje

En la conformación de esta sociedad cada vez más diversa y globalizada tienen un papel importante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La extensión de su uso, así como las posibilidades educativas que generan, no pueden ser ignoradas en la formación del futuro profesional de la actividad física y el deporte.

Por otra parte, los medios de comunicación de masas también juegan un importante papel en nuestra sociedad y, en ellos, el deporte ocupa un espacio relevante. Son creadores de realidad, y su influencia es muy elevada, de forma que se convierten también en un entorno de aprendizaje próximo al alumnado y sobre el que resulta necesario hacer una lectura crítica.

Por ello, a lo largo del curso se promoverán actividades que impliquen el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías, así como el análisis crítico de los medios de comunicación.

La formación del profesional desde una orientación crítica

Sabariego (2002) describe dos paradigmas de formación de formadores en educación intercultural: el de la tolerancia y el de la transformación.

El primer enfoque contempla aquellas propuestas cuyo contenido consiste básicamente en la descripción y compilación de actividades para utilizar con el alumnado, sin estar integradas en la formación regular del currículum y basándose en métodos que enfatizan la información. La mayoría de propuestas que se ofrecen como formación permanente siguen este enfoque.

En el paradigma de la transformación, en cambio:

«El contenido de la formación engloba temas sobre la diversidad y la justicia, vinculados con el género, la clase, la etnicidad y la cultura. La formación del profesorado desafía a los docentes a descubrir, encarar y cambiar sus propios sesgos personales, contradicciones y falsas informaciones, así como identificar y modificar las prácticas educativas que no desafían el racismo ni otras discriminaciones o prejuicios institucionales» (Sabariego, 2002: 188)

Desde este enfoque, según la misma autora, se pretende integrar los temas de diversidad, equidad y justicia en el conjunto del currículum, utilizando métodos de formación basados en el aprendizaje experiencial y cooperativo con los iguales, así como con la información dada y obtenida.

Bajo este paradigma, se entiende que el profesor (o profesional de la actividad física) es un profesional reflexivo «capaz de analizar los mecanismos de control social del conocimiento, el poder de las estructuras y las instituciones sociales, y desarrollar destrezas para la acción social» (Sabariego, 2002: 174).

La asignatura que aquí se describe se ha planteado siguiendo esta línea de trabajo. Nuestra intención no es sólo transmitir información sobre los juegos y las danzas de otras culturas analizando las posibilidades de la actividad física como herramienta para la inclusión y la convivencia. También se trata de ir más allá: promover las habilidades críticas ante las desigualdades e impulsar las acciones alternativas para el cambio que optimicen la sociedad en que nos encontramos. Así pues, se tiene en cuenta que el juego, el deporte o la propia educación física también pueden ser fuente de discriminación y reproducción de los estereotipos y prejuicios aunque, en la mayoría de ocasiones, sea de forma inconsciente. Como la cara y la cruz de una moneda: se da una visión posibilista y una visión crítica de la actividad física y el deporte.

Así mismo, se ha diseñado la asignatura teniendo en cuenta los contenidos de otras materias que se imparten en el centro, prestando especial atención a: *Sociología, Teoría y práctica del juego y la expresión corporal, Programación de la enseñanza de la actividad física y el deporte y el deporte adaptado, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Deporte y medios de comunicación, o Mujer y deporte*, entre otras. Así se pretende combinar los conocimientos y dar a entender que la diversidad cultural no sólo se debe tener en cuenta en una sola asignatura.

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES

¿Cómo se pueden adquirir las actitudes, habilidades y competencias necesarias para trabajar en la sociedad multicultural en la que nos encontramos? ¿Cómo podemos conseguir que la actividad física y el deporte sean realmente herramientas educativas y para la convivencia?

A continuación describimos nuestra propuesta ante todas estas cuestiones.

Objetivos

La formación en multiculturalismo del profesional de la actividad física y el deporte no debe quedarse sólo en los aprendizajes de conocimientos. Para seguir los ideales de la justicia y la igualdad sobre los que se basa necesariamente la interculturalidad es conveniente adquirir también competencias de tipo afectivo y ético-moral. Para ello, es necesario:

«que en un programa de formación en este ámbito se prioricen contenidos como el desarrollo de actitudes y valores, el aprendizaje de habilidades o destrezas sociales, el fomento de la autoestima, la capacidad de comprensión y la aceptación de las diferencias» (Sabariego, 2002: 197)

Así, se han establecido cinco objetivos que recogen aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- a) Comprender la cultura corporal y los hábitos lúdico-deportivos principales de las culturas más presentes en nuestra sociedad.

La información sobre las características propias y comunes de las diferentes culturas presentes en nuestra sociedad permite, entre otros aspectos: la ruptura de los estereotipos y prejuicios tradicionales; extender la riqueza de la diversidad al conjunto de la ciudadanía; atender mejor los intereses, necesidades e inquietudes de las minorías culturales; o facilitarles la inclusión mediante actividades o propuestas próximas al contexto cultural del que proceden.

Entendemos que evitar la desinformación es un primer paso importante para la promoción del respeto a la diversidad, pero se pretende además desarrollar el modelo de educación intercultural. Bajo este modelo se considera que en la sociedad pluricultural en la que nos encontramos, la educación debe promover la diversidad no como elemento segregador o diferenciador, sino como un elemento enriquecedor. La educación intercultural se entiende que se debe plantear en todas las escuelas –no sólo en las que se encuentra alumnado de diversos orígenes culturales–, y que debe promover la interacción, la cooperación y el intercambio entre las diversas culturas: sin establecer una jerarquización entre ellas, y sin poner sólo el acento en las diferencias, sino también en las similitudes. Parte de la idea que la “identidad cultural” y la “cultura” no son estáticas, sino que evolucionan y se transforman a lo largo de la historia de una sociedad, o a lo largo de la vida de una persona. Sin embargo, también plantea la necesidad de una valoración crítica de todas las culturas, analizando los aspectos positivos y negativos para la convivencia.

En esta preocupación por el binomio “diferencia-igualdad”, la educación intercultural plantea que si sólo se habla de diferencia cultural y se olvida que en muchos casos se parte de una posición socio-económica desigual, se siguen reproduciendo las desigualdades, de modo que se debe promover la “igualdad de las diferencias”.

- b) Reconocer los mecanismos de discriminación y las situaciones de desigualdad que se dan por razón de sexo, cultura o clase social en el ámbito de la educación física y el deporte.

Además de ser sensibles a la realidad multicultural que nos rodea, comprender sus características, y respetar las diferencias culturales, se propone ir un poco más allá. Es necesario también promover una predisposición contraria a las desigualdades y discriminaciones que surgen en nuestra sociedad y en el ámbito de la actividad física por razón de sexo, cultura o clase social.

Actualmente, muchas de las formas de discriminación y desigualdad están ocultas y se dan de forma inconsciente. Ello hace que aún sea más difícil combatirlas siendo necesario en primer lugar identificarlas

y después analizar los mecanismos mediante los cuales se reproducen las situaciones de injusticia (Asins y García, 1995; Essomba, 1999).

Con esta intención, consideramos de mucha utilidad la valoración crítica de diferentes medios de comunicación (prensa, televisión, publicidad y cine) así como de la realidad cotidiana en que vive el alumnado.

- c) Adquirir y mejorar habilidades, métodos y estrategias para promover el respeto a la diversidad, la igualdad de oportunidades y la convivencia.

Como ya se ha dicho, la práctica deportiva puede ser una herramienta privilegiada para el desarrollo de actitudes y valores que promuevan el respeto, la convivencia y la igualdad de oportunidades (Prat y Soler, 2002; 2003; Carranza y Mora, 2003; Maza, 2000). Sin embargo, hace falta que el profesional que se hace cargo de esta actividad dirija las actividades de forma adecuada. Para ello, es apropiado desarrollar habilidades y competencias que lo faciliten como, por ejemplo: el diálogo, la cooperación, la resolución de conflictos, la valoración crítica, el sentido de la responsabilidad social, etc. Unas habilidades que por otra parte, también les pueden servir aunque no ejerzan su profesión una vez hayan terminado sus estudios (Sicilia, 2001).

Muchas de las actividades propuestas en la asignatura persiguen la mejora de estas habilidades en el futuro profesional así como el análisis de las posibilidades de la actividad física y el deporte como herramientas para el desarrollo de una educación en valores y la resolución de conflictos (López y Eberle, 2003).

- d) Desarrollar un proyecto de intervención en el que se utilice la educación física o el deporte como medio para la coeducación, la integración social o la educación intercultural.

El aprendizaje por imitación es «una de las vías más eficaces y preferidas por el profesorado para el desarrollo de un currículum multicultural (...) es decir, observando colegas que merecen una credibilidad, profesores que aplican aquello que aconsejan» (Sabariego, 2002: 202). En el mismo sentido, la autora indica que la resocialización necesaria para la interculturalidad «tiene probabilidades de éxito cuando los estudiantes universitarios en fase de formación inicial pueden realizar unas prácticas bien planificadas en centros prototípicos para la implementación de programas de educación multi/intercultural».

Por esta razón, con la colaboración de *personas expertas* que trabajan en el ámbito de la educación y la convivencia intercultural median-

te la actividad física, se ha propuesto al alumnado la realización de un proyecto en los diferentes centros seleccionados.

- Escuelas e institutos con alta concentración de alumnado de reciente incorporación: en la clases de educación física, en los Talleres de Adaptación Escolar (TAE), y en las actividades extra-escolares.
- El seminario de profesorado de educación física del barrio de Ciutat Vella (Barcelona).
- Centros cívicos o culturales en los que se organizan actividades deportivas para la inclusión.
- Asociaciones culturales.
- La cárcel de mujeres de Barcelona (Wad-Ras).

El carácter vivencial de estas prácticas, la posibilidad de aprender las habilidades y estrategias que utilizan las personas expertas que trabajan en el ámbito, conocer de cerca estas realidades sociales, así como la posibilidad de intercambiar las experiencias y valorarlas críticamente proporciona un marco excepcional para la mejora de la competencia profesional del futuro licenciado o licenciada en CAFE o Magisterio de Educación Física (Ríos, 2001).

- e) Respetar las diferencias culturales, reflexionando sobre las propias creencias y actitudes hacia la diversidad cultural y de género.

Teniendo en cuenta a varios autores se constata que, en el ámbito de la formación del profesorado, el cambio de actitudes hacia la diversidad cultural es el aspecto más importante, si bien también el más delicado.

En el ámbito de la actividad física y el deporte, a menudo se observan creencias y actitudes muy estereotipadas ante el fenómeno multicultural. Los estudios de Fernández, Aguilar y Gutiérrez (2002) indican que entre los estudiantes de magisterio, el alumnado de la especialidad de Educación Física, al igual que el de Educación Primaria, tiene una actitud menos favorable hacia la educación multicultural que el resto.

A lo largo de nuestro proceso de socialización hemos ido incorporando una serie de creencias, prejuicios y actitudes estereotipadas de las cuales es necesario desprenderse, ya que se convierten en un verdadero currículum oculto. Un currículum oculto mucho más influyente que el propio currículum manifiesto.

Ante estas circunstancias, el conocimiento o comprensión de uno mismo, analizando de qué forma se han generado las propias creencias y cómo repercuten en nuestro comportamiento, es un prerrequisito

para relacionarse positivamente con grupos culturales y étnicos diferentes al nuestro:

«lo que es necesario realmente es cambiar la lente (...) No podemos comenzar a entender las necesidades de las perspectivas culturales del alumnado hasta que no examinemos críticamente y nos demos cuenta de nuestro punto de vista» (Sabariego, 2002: 209)

Por ello, se proponen actividades y estrategias que exigen la clarificación de las propias creencias, ser conscientes de ellas y actualizarlas, pasando, como señala Oliver (2002), de aspectos profesionales a aspectos incluso personales.

Contenidos

Los contenidos desarrollados en el marco de este programa se han establecido conduciendo al alumnado desde cuestiones más generales y amplias, abordadas a partir de situaciones y materiales con los que estén familiarizados, a cuestiones más concretas y próximas a su quehacer profesional cotidiano.

Los contenidos han sido los siguientes:

1. Los modelos de sociedad pluricultural: conceptos y enfoques
 - a. La incidencia de los cambios socioculturales en la realidad cotidiana: movimientos migratorios, nuevas tecnologías y medios de comunicación.
 - b. El modelo multicultural versus el modelo intercultural: el enfoque reproductor o el enfoque transformador.
 - c. Las situaciones de desigualdad y discriminación en el ámbito de la educación física y el deporte por razón de género, cultura y etnia.
2. La diversidad cultural en el ámbito de la actividad física y el deporte
 - a. Cultura corporal, juegos, danzas y deportes de los cinco continentes.
 - b. Diferencias y similitudes culturales en el ámbito de la actividad física.
3. Las posibilidades y limitaciones del juego, la danza y el deporte como herramientas para la educación y convivencia intercultural

- a. La educación en valores mediante la actividad física para la convivencia y la resolución de conflictos.
 - b. El potencial inclusor de la actividad física y el deporte.
 - c. La educación física en la escuela como herramienta para facilitar la incorporación del alumnado recién llegado.
4. El papel del profesional del deporte y la educación física: el día a día
 - a. Las creencias y prejuicios tradicionales hacia la diversidad cultural: en la sociedad en general y en el ámbito de la actividad física y el deporte específicamente.
 - b. Los mecanismos de reproducción de los prejuicios: en la educación física, el deporte de competición o recreación, y en los medios de comunicación. El currículum oculto.
 - c. Habilidades sociales y actitudes favorables para el fomento de la convivencia y la interculturalidad: el diálogo, la responsabilidad, la resolución de conflictos, la empatía, etc.
 - d. El uso de las nuevas tecnologías.
 - e. La valoración crítica de los medios de comunicación.
 5. Experiencias de inclusión social, convivencia y reinserción mediante la actividad física y el deporte
 - a. Experiencias en funcionamiento: en un Taller de Adaptación Escolar (TAE) de Badalona², en formación de formadores en la Comunidad Nueva Esperanza de El Salvador³, en el espacio urbano del Raval de Barcelona (Maza, 2002).
 - b. Experiencias desarrolladas por el propio alumnado: en una cárcel de mujeres, en un centro cívico, en escuelas de primaria con alta concentración de inmigrantes, en institutos de educación secundaria con alta y baja concentración de inmigrantes, en asociaciones de inmigrantes, etc.

De este modo, tal y como sugiere Prats (2004), se pasa del conocimiento de lo que ocurre a nuestro alrededor a disponer de más recursos y criterios para revisar las actuaciones del día a día así, es posible profundizar realmente en las propuestas de inclusión mediante la actividad física y el deporte.

² Realizada y contada por Joan Ortí.

³ Realizada por la ONG Asicall (INEFC Barcelona).

Metodología

Según Sabariego (2002:200), las condiciones que debería cumplir la formación del profesorado, o del profesional, como elemento clave para abordar la diversidad cultural son:

«Ser teórica y práctica al mismo tiempo, favorecer en el profesorado (o el profesional) actitudes coherentes con los objetivos de la educación intercultural y permitirles adquirir los recursos necesarios para adaptar la enseñanza (o la actividad física) a la diversidad del alumnado, entre los cuales estamos el aprendizaje cooperativo».

Siguiendo estas orientaciones, y teniendo en cuenta los objetivos propuestos, la metodología planteada en la asignatura persigue un aprendizaje activo en el que el alumnado aprenda de forma significativa y asuma más protagonismo en el proceso de enseñanza, tal y como proponen Imbernón y Cano (2003) y la Fundació Jaume Bofill (2003).

Las estrategias metodológicas que se han llevado a cabo son:

a) Exposiciones teóricas de la profesora y expertos invitados

En ellas se desarrollan los contenidos teóricos, que se complementan con las aportaciones de personas expertas en cuestiones específicas.

b) Actividades y dinámicas participativas en un contexto cooperativo, dialógico y reflexivo.

Mediante estas actividades (descritas a continuación) se pretende promover la reflexión sobre las propias creencias ante la diversidad cultural y desarrollar aquellas actitudes que faciliten el cambio, así como la constancia, la paciencia y la interacción positiva (Oliver, 2002). Al mismo tiempo, se promueve una dinámica de trabajo de cooperación y diálogo, de modo que se desarrollen aquellas habilidades sociales útiles para la resolución de conflictos, la adaptación a nuevas circunstancias, el trabajo en equipo, etc.

c) Asistencia y participación en centros con expertos y expertas en el uso del deporte como herramienta de inclusión.

Como ya se ha comentado, la vivencia y la práctica en centros seleccionados es la mejor forma de acercarse a la realidad cotidiana, observar realmente cuáles son las posibilidades del deporte como herramienta de inclusión y romper muchos de los prejuicios injustificados

sobre diferentes colectivos. Por otra parte, la observación de profesionales ya experimentados permite conocer aquellas habilidades más adecuadas para resolver las diferentes situaciones en que se pueden encontrar y practicarlas con su apoyo.

Las prácticas se realizaron en seis clases no presenciales, completadas con visitas previas al centro. Éstas han sido estructuradas en tres fases: una fase inicial de toma de contacto y definición del tipo de trabajo que realizaría el alumnado y sus objetivos específicos; una fase principal de intervención u observación en el centro; y una fase final de puesta en común con el tutor de centro y con el resto de compañeros. A lo largo del curso, además se iban realizando tutorías personalizadas con la formadora para comentar y resolver aquellas cuestiones que surgían durante el desarrollo de estas prácticas.⁴

d) Exposición e intercambio de las experiencias desarrolladas en las prácticas.

La exposición de las propias experiencias al resto del grupo, en un clima de confianza que permita el análisis crítico de la propia práctica, sin temores ni complejos, facilita el intercambio de puntos de vista o sugerencias.

Así se promueve, por una parte, el diálogo y la habilidad de hablar en público y, por otra, la reflexión sobre la propia práctica y el hábito de cooperación para la resolución de conflictos o dificultades. Además, el diferente carácter de cada centro de prácticas permite observar varias situaciones en que la diversidad está presente y diferentes formas de tratarla, ya sea desde una escuela, centro cívico o asociación.

Actividades de enseñanza-aprendizaje y recursos

Uno de los principales ejes de la formación intercultural gira alrededor de las propias actitudes y creencias sobre los diversos colectivos culturales. Por lo tanto, la mayoría de las actividades han sido las propias de la educación en valores: clarificación de valores, dilemas morales, resolución de conflictos, ejercicios de cooperación y para la comunicación, actividades de comprensión crítica y de autoconocimiento,

⁴ Aquellos alumnos o alumnas que por diferentes motivos no podían desplazarse a otro centro debían realizar un trabajo de investigación sobre alguno de los temas de la asignatura.

etc. Son actividades que pretenden promover la reflexión, el diálogo y la argumentación alrededor de las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural.

Para su realización, se hace necesario crear un clima de confianza, respeto y diálogo en el grupo, de forma que nadie se sienta juzgado y que todos los alumnos tengan la seguridad de poder exponer sus propias ideas. En el contexto de los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, no resulta difícil conseguir este clima, ya que a lo largo de la carrera ya se ha creado un ambiente de cordialidad y compañerismo que lo facilita. Sin embargo, para la formadora será importante mantener una actitud de aceptación positiva hacia todo el alumnado y mostrar autenticidad y congruencia en las propias opiniones. (Puig y Martín, 2000)

Entre las diversas actividades desarrolladas en el curso 2003-2004, a continuación se describen las diez más relevantes: se presentan brevemente sus características, cómo se aplicaron y cuáles fueron los resultados de su aplicación.

- 1) Visionado de la película *Quiero ser como Beckham* (*Bend it like Beckham*), de la directora Gurinder Chadha.

En la sociedad actual, el lenguaje iconográfico y visual ha tomado una gran importancia, de forma que mucha de la información que nos llega, especialmente mediante los medios de comunicación, es a través de imágenes y estímulos audiovisuales. Ante esta circunstancia resulta útil, atractivo y también necesario, utilizar este tipo de lenguaje para introducir al alumnado en los contenidos de la asignatura. Por otra parte, al mismo tiempo, se le introduce en la valoración crítica y reflexiva de este tipo de comunicación.

Quiero ser como Beckham narra la historia de dos chicas de Londres: *Jess* de familia hindú, y *Jules* de familia tradicional inglesa. Ambas quieren jugar a fútbol y llegar a ser profesionales. Para ello, sin embargo, deben superar los prejuicios presentes en sus respectivas culturas y en el caso de *Jess*, además, conseguir que su familia acepte su relación con personas de tradición inglesa sin renunciar a su propia cultura.

Mediante esta película, aunque por su título en español parece ser una idolatración de la icona deportiva inglesa, nos ofrece muchas posibilidades de análisis y reflexión:

- Retrata el modelo de sociedad multicultural en el mundo anglosajón, mostrando cómo son las relaciones entre la comunidad hindú y el resto de grupos culturales en Inglaterra. Ejem-

plifica cómo han ido readaptando sus propias costumbres y valores manteniendo su hecho diferencial en la distintas generaciones.

- Describe las circunstancias y dificultades con que se encuentran las mujeres, de ambas culturas, que quieren dedicarse al deporte y, especialmente, a un deporte tan estereotipado como el fútbol.
- Expone las dificultades y las posibilidades que ofrece el deporte para promover las relaciones entre personas de diversas tradiciones culturales, ya que es un nexo en común.

En definitiva, nos muestra cómo es posible la convivencia, el intercambio y la transformación entre las diversas culturas, y cómo el deporte puede contribuir a ello.

Para su valoración crítica se propuso al alumnado el análisis del filme siguiendo la siguiente pauta:

Tabla 1: Análisis de *Quiero ser como Beckham*

- | |
|---|
| <p>a) Ficha técnica de la película, circunstancias del rodaje y sentido del título en inglés.</p> <p>b) Análisis del filme: tema, argumento, personajes, espacio y momento histórico en que se desarrolla la acción, partes en que se puede dividir, escenas clave, y sistema de valores que defiende.</p> <p>c) Reflexión sobre los contenidos del filme:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las relaciones entre las dos culturas: choque y encuentro.• Los prejuicios y las discriminaciones de las mujeres en el fútbol.• Las relaciones de Jess, Jules y su entrenador, Joe, con sus familias: el conflicto generacional. <p>d) Valoración personal:</p> <ul style="list-style-type: none">• Juicio personal de los hechos narrados: vivencia de situaciones similares o identificación con algún personaje.• Crítica cinematográfica. |
|---|

La valoración del filme y la reflexión entorno a lo que nos muestra se pueden realizar en clase o bien mediante el uso de un *forum* en internet, incorporando así las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la vida cotidiana de los estudiantes.

2) Frases inacabadas:

La técnica de frases inacabadas consiste en que los y las alumnas completen unas frases según su propia opinión. Según Puig y Martín (2000), esta técnica permite tomar conciencia de las propias creencias y analizar cómo se han adquirido. No se trata sólo de reflexionar sobre una determinada cuestión, sino más bien de conocerse mejor y, probablemente, ser más coherente con lo que se piensa.

Así pues, para reconocer realmente lo que creemos sobre la diversidad cultural, traspasando lo que es “políticamente correcto”, esta técnica facilita la verbalización de ideas inconscientes que configuran el currículum oculto de nuestro quehacer cotidiano.

Para su desarrollo, se facilita una hoja al alumnado con las frases que debe concluir (Tabla 2). Una vez se han rellenado individualmen-

Tabla 2: Frases inacabadas

Mis ideas sobre...

- “Los extranjeros...”
- “Si no hubiera tantos inmigrantes....”
- “Los gitanos en la escuela...”
- “En los deportes, los negros pueden...”
- “Me parece bien que vengan inmigrantes si....”
- “Las alumnas musulmanas en educación física...”
- “La ley sobre las cuotas de inmigrantes en las escuelas provoca que...”
- “La ‘ley Bosman’ ha provocado que....”
- “La nacionalización de extranjeros que después forman parte de la selección nacional es...”
- “Sobre la posibilidad de reservar horarios de la piscina para que hagan uso de ella las mujeres árabes, creo que....”

te, se analizan las discrepancias y las coincidencias en pequeños grupos, argumentando los motivos de nuestros planteamientos. A continuación, voluntariamente, se ponen en común las ideas que se han escrito y se genera un debate sobre las diversas posturas del grupo. Al mismo tiempo, a lo largo de la discusión se puede ir analizando la incidencia de nuestras ideas en nuestro comportamiento cotidiano y profesional.

En el desarrollo de esta actividad, entre el alumnado encontramos diversos posicionamientos que a menudo son contradictorios. Entre lo que podríamos considerar como actitudes favorables a la diversidad cultural y la convivencia se manifiesta que: los extranjeros aportan otras formas de entender la vida; la escuela y el deporte pueden ser herramientas de diálogo e intercambio ya que la convivencia desde la infancia puede promover el respeto; hay prejuicios totalmente injustificados (dando a entender que hay prejuicios justificados); hay una doble escala de valoración hacia los extranjeros del norte, ricos y los del sur, pobres, los prejuicios surgen principalmente ante personas pobres; las administraciones pueden y deben tener un papel activo en la superación de las desigualdades (sin hacer referencia al papel que cada persona puede desarrollar); generan beneficios económicos (con una visión utilitarista) etc.

Por otra parte, se manifiestan algunos de los prejuicios más comunes: "reciben ayudas a las que familias de aquí no pueden acceder pero en cambio gastan dinero en lujos innecesarios"; "el modelo de sociedad y cultura occidental es el mejor y debería ser el modelo para el resto del mundo" (etnocentrismo); "tienen más hijos e hijas (nos invaden) de modo que se perderá nuestra cultura"; "en las escuelas concertadas no pagan o dejan fuera a niños y niñas del país que quieren ir a esos colegios"; "en sus países no serían tan tolerantes como lo estamos siendo nosotros"; "se obsesionan con la religión"; "quieren privilegios que nadie más dispone"; "los negros tienen un don natural para el ejercicio físico"; "un deportista nacionalizado no siente la selección como los nacidos aquí"; etc.

En esta actividad, una vez superados los comentarios "políticamente correctos" y manifestado verdaderamente lo que se opina, el propio intercambio de opiniones entre el alumnado generó un intenso debate. Las controversias, datos, cuestiones y puntos de vista diferentes que surgieron nos permitieron observar cómo valoraciones que a nuestro entender eran evidentes y lógicas, no lo eran tanto para otras personas. Fue posible así profundizar en nuestras propias creencias y analizar las implicaciones de nuestras opiniones, de modo que no dejó a nadie indiferente.

- 3) Descripción de una experiencia personal sobre una situación de discriminación que se haya vivido en la propia piel.⁵

Para comprender las sensaciones, los sentimientos y las secuelas que supone vivir una situación de discriminación, se propone un ejercicio de redacción autobiográfica (Puig y Martín, 2000). Se trata de describir una situación de discriminación, por la razón que sea, que se haya vivido en la propia piel: el contexto en el que tuvo lugar, quién la llevó a cabo, qué sensaciones se tuvieron, por qué razones se produjo la discriminación, qué consecuencias tuvo, etc.

Una vez descrita, se comenta la experiencia en parejas y finalmente, de forma voluntaria, se comparte con el resto del grupo, analizando cómo se hubiera podido evitar. Se genera así un intercambio y un diálogo de temas muy diversos que permite conocer realidades diferentes a la de uno mismo y tener una visión alternativa de la propia biografía.

En este punto, también puede plantearse la reflexión sobre si se ha sido el causante de algún tipo de discriminación a otras personas.⁶ Se trata de introducirse en el análisis de la propia actuación, observando las acciones inconscientes que a veces realizamos y que tienen consecuencias negativas para las personas de nuestro entorno.

- 4) Detección de los mecanismos de transmisión de los prejuicios y estereotipos tradicionales de género, etnia y cultura en la educación física, en el deporte y en la publicidad.

La descripción de las formas de discriminación más frecuentes en los juegos y deportes mediante una exposición teórica puede generar cierta incredulidad entre el alumnado que, en general, ha tenido experiencias positivas en sus clases de educación física o en sus entidades deportivas.

⁵ Una actividad lúdica que también permite ser consciente de lo que es estar discriminado es el juego de las etiquetas. En este juego, cada persona lleva una etiqueta con una característica pegada en la espalda (negro, gitana, rico, famoso, etc.), de forma que no sabe cuál es, pero el resto de personas sí. Todas las personas que participan se deben comportar y tratar al resto como si fueran lo que pone en la etiqueta.

⁶ En el transcurso del ejercicio fue especialmente interesante el caso de dos chicos que aseguraron que nunca se habían sentido discriminados y el de 4 personas que consideraron que nunca habían discriminado a nadie. Resulta importante desvelar este hecho, ya que sin haber vivido una situación de discriminación puede resultar más difícil comprender qué se siente, cómo se produce, y cómo evitarla.

Con la intención de que observen más críticamente su propio entorno, se propone que elaboren un póster en el que se expongan las situaciones de discriminación más comunes mediante ejemplos que ellos mismos hayan observado.

En primer lugar, durante una semana deben observar su contexto habitual: las clases a las que asiste, el barrio donde vive, el lugar de trabajo, la escuela donde iba, el club donde entrena, su familia, su grupo de amigos, la publicidad de productos deportivos con personas de diferentes razas, la prensa, etc. Será de especial interés prestar atención a aspectos como el uso del espacio y del material, la formación de grupos, el tipo de lenguaje que se utiliza, las actividades que se llevan a cabo, las expresiones tópicas utilizadas, etc.⁷

Al cabo de una semana, en grupos de 3-4 personas, deben reunir todos los ejemplos que hayan observado y relacionarlos con los conceptos teóricos planteados, de modo que finalmente diseñen un póster clarificador en el que expongan lo que han podido constatar. En una sesión de clase se expondrán los contenidos de dicho póster.

- 5) Analizar ejemplos de solidaridad e integración, así como situaciones de discriminación y racismo que se dan en el deporte de rendimiento mediante el análisis crítico de noticias de prensa.

En el deporte, y especialmente el deporte espectáculo, se reflejan muchas de las actitudes y comportamientos propios de la sociedad actual. Por un lado, se pueden ver actuaciones favorables a la convivencia, como partidos por la paz, acciones de "fair play", coincidencia de diferentes nacionalidades en un mismo equipo, etc. Pero, por otro, también se dan situaciones propias de la xenofobia y el racismo, como insultos y agresiones a deportistas de otras razas, enfrentamientos entre aficiones, etc.

La enorme repercusión social que tiene este fenómeno a través de los medios de comunicación permite que estas conductas o actuaciones adquieran una gran resonancia. Por esta razón resulta interesante analizar algunas de estas circunstancias, viendo las causas y las consecuencias que conllevan, así como también el trato que se les da en los medios de comunicación. Unos medios que, a menudo, captan el interés del público buscando el hecho más sensacionalista.

⁷ Se puede facilitar la observación mediante el uso de fichas estandarizadas como las que se encuentran en Subirats y Tomé (1992); Asins y García (1995) y Bonal (1998).

Igualmente, la resonancia que adquieren los encuentros entre selecciones nacionales en los medios de comunicación y en la sociedad en general, muestra como el deporte se convierte en una herramienta especialmente útil para la creación de identidad (Medina, 2002).

Para este análisis, se distribuyeron varias noticias entre el alumnado, de forma que cada pareja debía examinar una (el qué, el cómo, el cuándo, el quién, y el porqué del hecho narrado por un lado y la forma de narración por el otro), comentarla con el resto del grupo y valorarla.

6) Debate sobre el uso del velo en el deporte.

La polémica entorno a la prohibición del velo en las escuelas francesas, y el debate que surgió a través de los medios de comunicación, también permitió trasladar esta cuestión al ámbito del deporte. Para el desarrollo de la discusión, se puede dividir la clase en dos grupos: un grupo que debe argumentar la prohibición del velo en la educación física escolar y en el deporte en general; y otro grupo que debe argumentar la idea de no prohibirlo debiéndose encontrar una forma de que las niñas musulmanas puedan practicar deporte sin necesidad de renunciar a sus creencias religiosas.⁸

7) Habilidades comunicativas.

La capacidad de diálogo es una de las claves para el enriquecimiento y el entendimiento mutuo así como para la resolución de conflictos. Por este motivo se propuso, por parejas, el *dibujo al dictado* (Puig y Martín, 2000).

En una primera parte del ejercicio, espalda contra espalda, uno de los miembros de la pareja debe dictar el dibujo geométrico que se le ha proporcionado al otro, sin que éste pueda hacer preguntas o comentarios. A continuación, el que ha dibujado pasa a dictar otro dibujo a su pareja, pero cara a cara, y de modo que quien dibuja puede hacer preguntas.

Se pretende así observar qué actitudes facilitan o dificultan la comunicación, la utilidad de la expresión no verbal, y qué sentimientos se han experimentado durante la realización de los ejercicios.

En la segunda parte del ejercicio, resultó especialmente interesante observar como algunas parejas se entendieron perfectamente y resol-

⁸ El artículo "El vel" de Xavier Barral, publicado en el diario *Avui* el lunes 1 de marzo del 2004, es un buen punto de partida para la discusión.

vieron el ejercicio con cierta rapidez mientras que otras parejas entraban en un círculo de confusión e impaciencia que imposibilitó la realización del dibujo. Se pudo reflexionar así sobre las propias habilidades y dificultades comunicativas para exponer ideas con claridad o escuchar.

8) *Role-playing*

El *role-playing* resulta un ejercicio útil para ponerse en la piel de los personajes que se están representando y descubrir sus inquietudes, motivaciones, necesidades, sentimientos, etc. Al mismo tiempo, nos sirve para practicar la resolución de conflictos que pueden surgir en un contexto deportivo multicultural, analizando las actitudes más adecuadas y las consecuencias derivadas de la toma de decisiones que se ha realizado.

Para su desarrollo, se establecieron cuatro fases, tal y como señalan Puig y Martín (2000): la creación de un clima favorable, la preparación de la dramatización, la propia dramatización, y, finalmente, el debate y comentario sobre las cuestiones surgidas durante la representación.

Tabla 3: *Role-playing*

Situación A: En un "Campus" deportivo de verano

En el "Campus deportivo" de este verano se han apuntado varios chicos y chicas de origen marroquí que llevan desde los 4 o 5 años en Barcelona. Inicialmente no hay ningún problema, pero al cabo de dos días los padres de dos chicos que también están en el Campus van al coordinador y a la directora a pedirles que cambien a sus hijos de grupo porque no quieren que vayan al mismo que los "moros".

¿Cómo se desarrolla la reunión?

En la representación intervienen: el coordinador y la directora del Campus, el padre y la madre de Raúl, y el padre y la madre de Ana.

Cuestiones para el debate: ¿qué argumentos han utilizado cada una de las partes? ¿qué actitudes dificultan el diálogo? ¿qué actitudes lo facilitan? ¿qué otras alternativas se hubieran podido proponer?

Situación B: En una clase de educación física de 3º de ESO

En la clase de educación física, el grupo de 3º de ESO se prepara para jugar un partido de 3 x 3 de baloncesto. Los equipos se pueden formar libremente, de modo que rápidamente se han organizado los grupos, aunque Miguel, que hace dos meses ha llegado de Ecuador, se ha quedado sin equipo. El profesor le coloca con Rosa, Juan y Jaime, que no están muy de acuerdo ya que tendrán que ir haciendo cambios. En los primeros 5 minutos, Miguel se queda en el banquillo, hasta que el profesor les insiste que tienen que ir alternándose y finalmente Miguel entra en la pista. Sin embargo, pierde la primera pelota que le pasan y a la siguiente jugada lanza a canasta sin suerte. El resto del equipo no se lo perdona y empieza a insultarle. El profesor interviene para resolver la situación.

En la representación intervienen: Miguel, Rosa, Juan, Jaime y el profesor de educación física.

Cuestiones para el debate: ¿cómo se ha resuelto el conflicto? ¿qué sentimientos hay en juego? ¿qué argumentos han utilizado cada una de las partes? ¿qué actitudes dificultan el diálogo? ¿qué actitudes lo facilitan? ¿qué otras alternativas se hubieran podido proponer?

- 9) Recolección conjunta de bibliografía y páginas web en las que se encuentren juegos y danzas de diferentes partes del mundo.

Con la intención de dar a conocer un amplio repertorio de juegos, danzas u otras actividades deportivas procedentes de las diversas culturas del planeta y, al mismo tiempo, crear una dinámica de trabajo cooperativo, se planteó la creación, entre todo el grupo, de una base de datos de bibliografía y páginas web en las que se pueden encontrar este tipo de recursos.

Los aspectos didácticos de cómo plantear los juegos y las danzas ya se trabajan en otras asignaturas de la carrera (juegos y expresión corporal), de forma que resultaría repetitivo desarrollar sesiones prácticas. Sin embargo, sí que es interesante dar a conocer aquellas fuentes de información que pueden utilizar en un futuro y mostrar las ventajas del trabajo cooperativo así como las posibilidades de utilizar programas informáticos como *Microsoft Acces*.

Vistas las posibilidades de este tipo de trabajo, en los próximos cursos se valorará la posibilidad de que el grupo construya una web con toda esta información. Así se pretende dar a conocer las posibilidades del trabajo cooperativo mediante la red y adquirir los conocimientos básicos para construir una web enfocada al ámbito educativo. Para ello, se puede contar con la colaboración del equipo técnico e informático de la institución.

10) Algunas suposiciones sobre...

Finalmente, como última actividad del curso, se propone la elaboración en pequeños grupos de propuestas y proyectos de actuación concretos en diversos contextos y ámbitos de trabajo. Se trata de suponer que ya son expertos y expertas en las relaciones multiculturales en el deporte y deben intervenir en diferentes situaciones: un ayuntamiento que quiere promover la integración de los niños y niñas inmigrantes que van llegando al municipio; un instituto con graves conflictos entre grupos de alumnos y alumnas de diferente procedencia; el equipo de voleibol femenino del barrio al que han llegado tres nuevas jugadoras asiáticas que no conocen muy bien el país; etc.

En grupos de 3 o 4 personas deben establecer los elementos a tener en cuenta, diseñar el plan de actuación, determinar una forma de evaluación del proyecto y finalmente defenderlo ante el resto de la clase.

Criterios para la evaluación

Para la evaluación de esta asignatura, se ha tenido en cuenta la memoria de la estancia en un centro y su exposición al grupo clase, así como los documentos elaborados en el desarrollo de las diferentes actividades de clase.

Debido al carácter subjetivo de muchas de estas actividades, los aspectos que se han valorado principalmente han sido las capacidades de: analizar la situación, argumentar los puntos de vista propios, valorar críticamente la actuación de uno mismo, percibir las causas y consecuencias de determinadas actuaciones e ideas, y de relacionar conceptos e ideas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La formación del futuro profesional de la actividad física y el deporte en la multiculturalidad, el gran fenómeno del siglo XXI, se ha

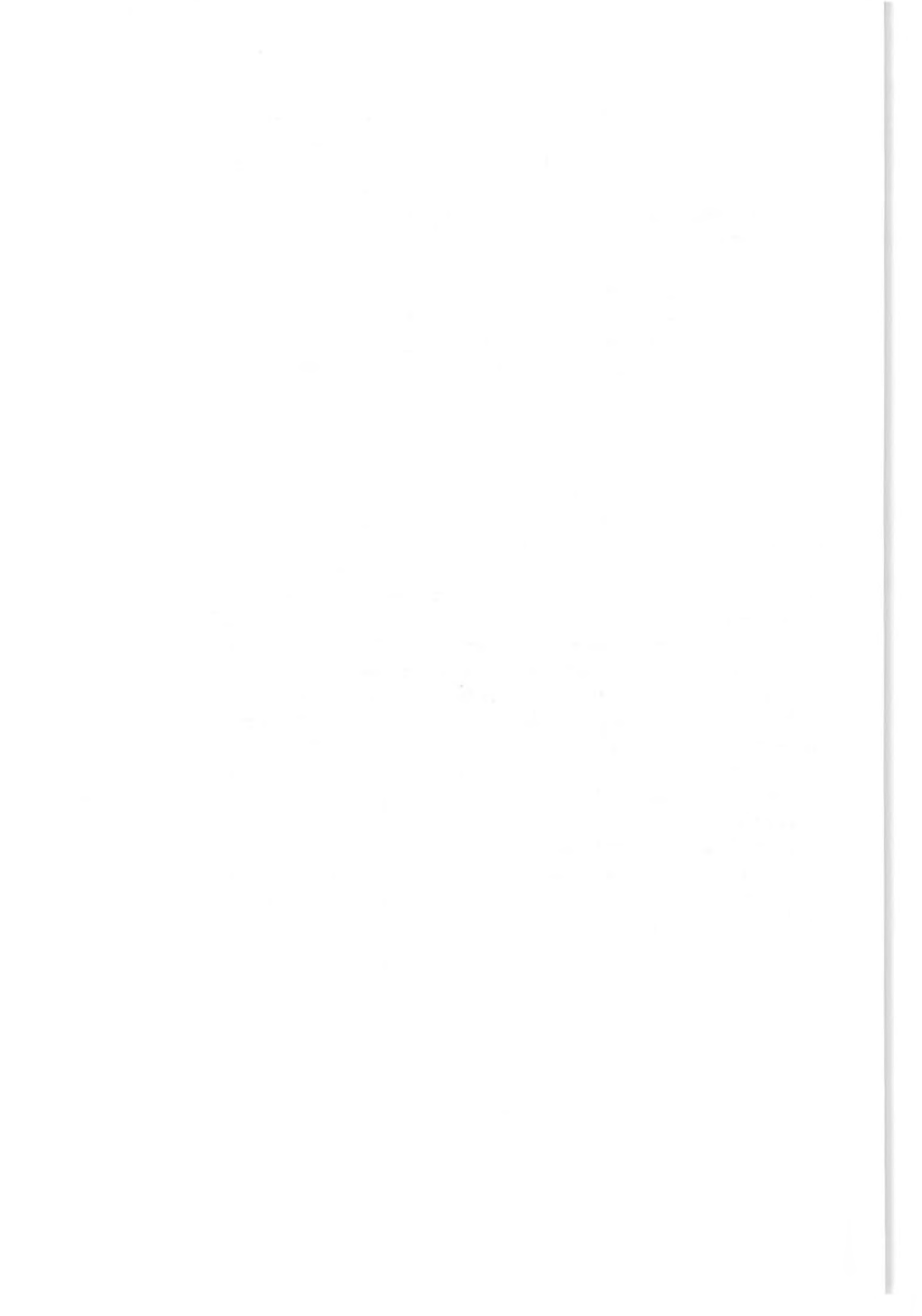
convertido en una necesidad, un reto y, sin duda, un incentivo para la mejora de los estudios de CAFE. En este sentido, plantear esta asignatura representa un auténtico desafío para el formador o formadora, el cual debe afrontar constantemente la revisión de las propias creencias ante la diversidad cultural y superar las resistencias particulares al cambio en la relación alumnado-profesorado habitual en los estudios universitarios.

Para ello, la aproximación a centros en los que día a día trabajan en entornos multiculturales y el intercambio con las personas que trabajan en ellos ha sido muy enriquecedor. Sus experiencias y aportaciones han resultado esenciales para el buen desarrollo de la asignatura. Este hecho prueba la necesidad de que universidad, centros educativos y centros de trabajo estén mucho más próximos, a pesar de las dificultades burocráticas que habitualmente comportan.

Por otra parte, pasar de una metodología más directiva y de transmisión de información a utilizar estrategias participativas y de reflexión en el aula universitaria genera cierta incertidumbre que también se debe superar. La duda entre un método u otro es constante. Además, no siempre resulta sencillo promover la participación en el aula, ya que se trata de dinámicas a las que el alumnado está poco acostumbrado (más bien espera "sentarse y tomar apuntes") y las considera, inicialmente, poco relevantes. Asimismo, conseguir la expresión de opiniones o creencias en un clima de confianza, sin imponer las propias ideas, también comporta sus dificultades y sus riesgos.

Sin embargo, la valoración de la asignatura por parte del alumnado fue muy positiva, apreciando especialmente la posibilidad de acercarse a la realidad cotidiana. Varias alumnas, incluso, han considerado la posibilidad de orientar el futuro profesional en los ámbitos donde han participado.

En definitiva, esta propuesta es un primer paso para la formación de profesionales de la actividad física y el deporte en la diversidad cultural. Una formación que debe ir mejorando para que tal y como indica el *Informe Delors* (1996), podamos "aprender a vivir juntos".



Capítulo 8

EXPERIENCIAS Y PROYECTOS DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA EN ENTORNOS MULTICULTURALES

Conocer experiencias de actividad física en entornos multiculturales resulta una buena manera de entrar en contacto con la realidad, adquiriendo referencias con las que poder cotejar nuevas situaciones que puedan presentar semejanzas con otras ya vividas. Por este motivo, el capítulo final del libro presenta cuatro experiencias que tienen como ejes comunes: la actividad física, la voluntad educativa y el haberse realizado con grupos de diferente origen étnico, racial o cultural.

De esta manera, se han seleccionado las siguientes experiencias:

- El seminario de educación física de *Ciutat Vella*. Mucho más que un seminario. (Cristina Guijosa y Ramón Pedret)
- Introducción del juego multicultural en un taller de adaptación escolar. (Joan Ortí)
- Districte jove: un equipo de fútbol-sala para la inclusión social. (Núria Sanz)
- La Unidad Didáctica “El salto a la comba: yo, tú todos y todas”. Integración y coeducación en alumnos de secundaria. (Carles Ventura)

I. EL SEMINARIO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE CIUTAT VELLA. MUCHO MÁS QUE UN SEMINARIO.

Cristina Guijosa y Ramón Pedret

Ciutat Vella cuenta con el índice más elevado de inmigrantes de toda la ciudad de Barcelona y de toda Cataluña. Nuestros centros docentes de Primaria y Secundaria son un fiel reflejo de esta realidad y en la mayoría de ellos se supera el 65% de alumnos y alumnas procedentes de más de veinte nacionalidades distintas.

Para dar respuesta a esta situación el profesorado de Educación Física de la zona empezamos a reunirnos en el Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) del distrito. Así, el Seminario de Educación Física de *Ciutat Vella* surgió de la propia iniciativa del profesorado, de la voluntad de unir todos nuestros esfuerzos individuales en los respectivos centros educativos en un espacio común donde poder colaborar, reflexionar, aprender, compartir... sobre la labor docente del día a día en una asignatura como la nuestra con la dificultad implícita de impartirla en un barrio con las características de *Ciutat Vella*.

Los inicios no fueron fáciles, y de aquellas primeras reuniones informales durante el curso 1996-1997, sólo fructificaron dos hechos: la organización de una actividad intercentros que tuviera como referente la diversidad cultural en nuestras escuelas (fue la primera edición de "*Jocs d'aquí, d'allà i d'arreu*", el actual "*Rodajoc*"¹, que ya lleva funcionando ocho años) y la demanda de un Seminario de formación permanente que girara entorno de la Educación Física.

Éste fue concedido el curso siguiente, compartiéndolo con el distrito de *Les Corts*,² debido a que ninguno de los dos llegaba al número mínimo de personas para establecer una actividad formativa de esta índole. Aunque la experiencia no fue negativa, las realidades y expectativas de formación de ambos barrios son muy diferentes. Por

¹ GARCÍA, C. y PEDRET, R.: (1999) "*Treballem la realitat multicultural de Ciutat Vella mitjançant "Jocs d'aquí, d'allà i d'arreu"*" Comunicaciones de las VII Jornadas de Educación Física a infantil, primaria y secundaria. Ayuntamiento de Barcelona. Instituto de Educación.

GARCÍA, C. y PEDRET, R.: (junio 1999) "*Rodajoc*": la experiencia de juegos sin fronteras". Revista Aula de Innovación Educativa nº 82 Ed. Graó.

² Seminario coordinado por Montserrat Ciuró (*Les Corts*) y Josep M. Mora (*Ciutat Vella*).

este motivo y gracias a un número suficiente de participantes, al año siguiente nos aprobaron nuestro Seminario de Educación Física, el de *Ciutat Vella*, que con la de este curso ya ha cumplido siete ediciones.

Tal y como ya hemos dicho, el Seminario surgió con la intención de atender y ayudar en las dificultades que conlleva impartir la Educación Física en nuestras escuelas, tanto por la diversidad del alumnado como por la soledad en aquel momento de haber un solo/a especialista para reivindicar, frente al resto del profesorado y de las administraciones pertinentes, la mejora de las carencias en que se encontraba nuestra área. En este sentido se han llevado a cabo iniciativas y negociaciones para paliar, dentro de lo posible, la precariedad de horarios, espacios y materiales adecuados para impartir el currículum de Educación Física en buenas condiciones. En la mayoría de casos se ha conseguido un aumento de las horas lectivas y de la dotación económica, así como la construcción o cesión de infraestructuras deportivas y la compra de materiales específicos de préstamo por parte del CRP. Pero sobre todo el Seminario ha servido para compartir nuestras experiencias y convertir la diversidad de nuestras aulas en una fuente de riqueza educativa y vital.

Estructura y finalidades del seminario

Durante estos siete años de funcionamiento, y después de cuatro³ equipos de coordinación diferentes, se ha intentado encontrar el modelo organizativo más provechoso. Lo que no ha variado en absoluto ha sido la metodología utilizada, basada en los principios generales del aprendizaje adulto: participación, individualización, motivación, utilidad, practicidad, intereses, etc. De esta manera, los aprendizajes son eminentemente aplicables, posibilitando su transferencia inmediata a nuestra práctica diaria.

En este proceso, el equipo de coordinación se encarga de llevar a cabo el papel de guía-mediador/a, proporcionando oportunidades para poner en práctica lo que se aprende y fomentando la reflexión. Para ello organiza, dinamiza y utiliza diversos métodos de trabajo y diferentes recursos de aprendizaje.

Actualmente, el eje sobre el cual se basa el funcionamiento del Seminario es la realización de sesiones prácticas a partir de las cuales se

³ Otros equipos de coordinación: 1998-2000 Josep M. Mora, 2000-2002 Robert Díez y Cristina García, 2002-2004 Cristina Guijosa y Ramon Pedret.

elaboran materiales teóricos para ayudarnos a profundizar sobre cómo aplicarlas en nuestras sesiones.

Toda la planificación de objetivos, actividades, temporalización y materiales complementarios se presentan en la primera sesión de trabajo en un Dossier Inicial elaborado por el equipo de coordinación.

En este Dossier también se especifican los diferentes bloques de trabajo en qué se estructura el Seminario y que son los siguientes:

1. *Buzón*: Es el momento para notificar cambios en el programa, o bien, hacer llegar todas las novedades que van saliendo referentes a la Educación Física, como pueden ser: nuevos materiales, direcciones de interés, actividades, páginas web, etc., con los que se hace una recopilación que se va ampliando y actualizando cada año. En esta parte de la sesión también presentamos y debatimos noticias sobre la Educación Física, la educación en general y sobre la realidad cotidiana del distrito que afecta a nuestros centros educativos.
2. *Práctica-Acción*: Se trata de la realización de actividades prácticas de alguno de los aspectos curriculares elegidos por el grupo. Estas sesiones las imparte profesorado especialista en el tema, bien del propio Seminario o buscado por la coordinación. Otro objetivo es el que se refiere al conocimiento de la realidad de las instalaciones y al material con el que cuentan los centros educativos de *Ciutat Vella*. Es por eso que cada año se realizan las sesiones prácticas en diferentes espacios del distrito.
3. *Apoyo curricular*: En este bloque se presentan materiales bibliográficos o de algún otro tipo relacionados, básicamente, con las sesiones prácticas realizadas anteriormente.
4. *Despliegue curricular*: A partir de las sesiones prácticas trabajadas y con la ayuda del material teórico presentado, se va elaborando el tercer nivel de concreción confeccionando unidades de programación, créditos variables, recopilaciones de actividades prácticas y teóricas. Todos estos trabajos se agrupan para formar el Dossier Final de cada edición.
5. *Proyecto-Investigación*: Su finalidad es motivar al profesorado asistente respecto a la necesidad de incrementar la investigación en Educación Física como soporte a la fundamentación teórica del área. No se trata de hacer grandes proyectos o investigaciones, pero sí de dar a conocer algunas de nuestras experiencias o trabajos que permitan la reflexión sobre ellos y compartirlos con otros/as profesionales de nuestro ámbito.

La enumeración de todos los aspectos trabajados en cada uno de estos bloques y en estos siete años de funcionamiento del Seminario sería muy largo para exponer aquí.⁴ Pero sí que queremos destacar algunos por su importancia para promover la educación intercultural en nuestros centros y afrontar las dificultades que ello conlleva. Así, se han elaborado unidades de programación para cada ciclo de Primaria y un crédito variable para la ESO para trabajar la interculturalidad en la Educación Física y de forma interdisciplinar. También se ha hecho un gran trabajo de reflexión sobre las actitudes, valores y normas y sobre aspectos básicos de hábitos de higiene y salud, tan a tener en cuenta dada la gran diversidad de nuestro alumnado.

Conclusiones

Recién acabada la séptima edición de nuestro Seminario, podemos afirmar que ha vuelto a ser un éxito, tanto de participación, como del resultado de todos los trabajos realizados. Este último año hemos establecido una nueva dinámica de funcionamiento que ha permitido optimizar los resultados. La fórmula ha consistido en establecer, como máximo, cuatro sesiones de actividades prácticas y agruparlas todas al inicio de todo, para así formar grupos de trabajo cuando todo el mundo conoce ya la oferta de tareas a desarrollar. El problema, hasta ese momento, era que se realizaban demasiadas sesiones prácticas y había que repartirlas proporcionalmente por todo el calendario del Seminario. Nos encontrábamos con que era muy difícil elaborar un material digno de las últimas actividades prácticas, o bien no podíamos abordar el trabajo teórico de todas ellas por falta de tiempo. Además, esta organización obligaba a crear grandes grupos de trabajo, a veces no suficientemente operativos y con gente no siempre motivada con lo que tenían que elaborar. Con la nueva dinámica hemos conseguido llegar a todos los objetivos propuestos ya que se ha podido funcionar en pequeños grupos formados según su mayor motivación por un aspecto u otro.

La creación de una página web⁵, propia del Seminario, ha ayudado a agilizar los aspectos puramente informativos y se ha convertido en nuestra ventana abierta al mundo para darnos a conocer al exterior y recibir colaboración de otros ámbitos fuera del distrito.

⁴ Ver los Dossieres Finales de cada edición (las 2 últimas en CD) en el CRP de *Ciutat Vella*.

⁵ www.xtec.es/gt/rodajoc Creada por Antònia Montero.

En estas dos últimas ediciones también hemos conseguido unificar el formato de todos los trabajos realizados en el seno del Seminario, evitando la dispersión de modelos de los cursos anteriores. Los modelos utilizados son fruto del consenso al que se llegó después de un debate intenso y muy interesante por parte de todas las personas asistentes.

Para acabar, queremos destacar, por encima de todo, que el Seminario de Educación Física de *Ciutat Vella* es mucho más que esto. Se ha convertido en un grupo humano fiel y cohesionado, un grupo de amigos y amigas que aman la docencia y la Educación Física.⁶

En eso radica parte de su éxito y de su continuidad.



II. INTRODUCCIÓN DEL JUEGO MULTICULTURAL EN UN TALLER DE ADAPTACIÓN ESCOLAR

Joan Ortí

Los juegos multiculturales, además de sus posibles aplicaciones en las diferentes áreas del currículo educativo, también ofrecen grandes posibilidades dentro de un Taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos⁷ como pudimos apreciar en la experiencia educativa que desarrollamos en el IES Júlia Minguell de Badalona. Dicha experiencia fue desarrollada por tres profesoras que integraban el TAE, pertenecientes al ámbito de la Lengua Catalana, junto a uno de los profesores de Educación Física de dicho instituto de enseñanza secundaria.

⁶ Además de a todos y a todas las personas asistentes al Seminario, queremos dar las gracias por el apoyo recibido a todo el personal del CRP de *Ciutat Vella* y a la UNIFF de la UPC.



⁷ Los taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE) son unidades escolares que integran de forma transitoria alumnos que acaban de llegar al sistema educativo catalán durante la etapa de enseñanza secundaria obligatoria, originarios de culturas y lenguas muy diferentes a las oficiales del sistema educativo catalán.

Desarrollo de la propuesta

Después del primer intercambio de información sobre las características peculiares del alumnado que integraba el TAE, el profesor de Educación Física creó una ficha de juego que el alumnado rellenaría posteriormente con juegos tradicionales propios de sus orígenes culturales y que hubiesen sido practicados por ellos durante su infancia. Para rellenar la ficha, los alumnos se dividían en diferentes grupos en función de la procedencia geográfica de forma que aquellos alumnos que procedían de una misma región estuviesen todos juntos. Esta subdivisión se efectuó porque era previsible, tal y como constatamos posteriormente, que aquellos alumnos de zonas geográficas muy próximas jugaban a los mismos juegos; por lo tanto, con esta subdivisión los grupos eran capaces de acabar recordando las características y reglas fundamentales de dichos juegos, siendo posible su ejecución posterior. Si las reglas de los juegos no acababan de ser claras o coherentes, dichos juegos no podían ser llevados a cabo, por lo que el trabajo grupal potenció la aparición y el recuerdo de un mayor número de juegos. El profesorado del TAE supervisaba continuamente la adecuación y relleno de la ficha, pues ellos eran los responsables de la recogida de las mismas.

La ficha de juegos creada pretendía ser una ficha básica que los alumnos pudiesen entender y rellenar sin tener demasiados problemas. Así, dicha ficha estaba compuesta por los siguientes apartados: nombre y apellidos de los alumnos; nombre del juego; lugar donde se juega; material necesario; número de participantes; breve descripción y representación gráfica.

Una vez diseñados y recogidos los juegos, el profesor de educación física se encargaba de inter-

NOM I COGNOMS DE L'ALUMNE: <u>Anli, Ximel, Ximel</u>	<u>Feli</u>
NOM DEL JOC: (Ex: Kattine Tigrin = (Llançar la pedra)) <u>El joc macedoni il·legal al bras</u>	
ON ES JUGA: (Ex: Marroc, Xina, Japó...) <u>Al·l'Àfrica i a l'Àsia</u>	
MATERIAL: (Ex: 2 Pedres, 1 pilota...) <u>2 mocadors de seda</u>	
NÚMERO DE JUGADORS: (Ex: més de 3 jugadors, dos equips de 3 persones...) <u>2 equips iguals, com a mínim 2</u>	
DESCRIPCIÓ: <p>Una persona de cada equip porta un mocador de seda lligat al braç. Una persona del mateix equip l'ha de deslligar i lligar el més depressa possible. La primera persona que ho aconsegueix, corre darrere de l'altre persona i l'agafa. La persona que és agafada es posa el mocador i la que el portava el lliga i el deslliga el més depressa possible. Si a cada equip hi ha més de 2 persones hi haurà més mocadors lligats.</p>	
DIBUIX DEL JOC	
	

pretar y dinamizarlos con la totalidad del grupo del Taller de Adaptación Escolar. Así pues, este juego que era conocido por unos pocos alumnos pasaba a ser desarrollado con todo el grupo permitiendo el aprendizaje del mismo.

Con este intercambio estamos favoreciendo la relación entre las culturas, es decir, la interculturalidad, la aceptación de las diferentes culturas, la integración, la relación y coexistencia pacífica que, creemos, han de ser uno de los principales objetivos de nuestro sistema educativo.

La experiencia fue evolucionando y a medida que los alumnos ya conocían la dinámica de las sesiones y tenían un mayor conocimiento de la lengua catalana, eran ellos mismos, en los grupos determinados anteriormente, quienes explicaban el juego a sus compañeros. En las etapas finales de la experiencia, las explicaciones debían efectuarlas mediante la utilización de la lengua catalana teniendo totalmente prohibido la explicación en sus lenguas del país de origen. Este elemento costó reprimirlo, pues la tendencia del alumnado era, cuando alguien no entendía el juego, pasar a explicárselo en su lengua de origen por lo que no se esforzaba en el desarrollo de la expresión y comprensión oral.

En muchas ocasiones, debido a la dificultad de la explicación del juego, se utilizaba la ejemplificación motriz juntamente a la lengua catalana para clarificar y dar a conocer el juego al resto de compañeros.

Como uno de los objetivos de la propuesta era la integración y relación social, cada dos sesiones de juegos de sus propias culturas se introducía una sesión de juegos tradicionales catalanes. Fue sorprendente como algunos de estos juegos ya eran conocidos por los alumnos de otras culturas como, por ejemplo, el juego de la *"gallina cega"*. También es cierto que la mayor parte de juegos eran desconocidos y novedosos teniendo algunos un especial atractivo como fue el caso de juegos como el *"mocadorel"* y *"arrancar cebes"*. En este último juego, se podían constatar estereotipos sociales como la separación entre niños y niñas, la repulsa al contacto físico entre los alumnos magrebíes masculinos, etc.

Objetivos conseguidos y dificultades que surgieron

Entre los principales objetivos que conseguimos con la presente propuesta destacamos:

- Desarrollar el conocimiento y la expresión oral y escrita mediante un elemento lúdico y de interés como es el juego tradicional.

- Valorar el juego como un elemento común y de acercamiento a todas las civilizaciones y culturas.
- Recuperar aspectos culturales propios y característicos.
- Favorecer la participación activa del alumnado así como el enriquecimiento y contacto motiviz
- Integración y relación social con los otros miembros de la clase.

La propuesta no estuvo carente de dificultades. Entre los inconvenientes y problemas que nos encontramos durante el desarrollo de la propuesta cabe destacar:

- Excesivo número de alumnos participantes que, junto a las deficiencias de la comprensión oral, especialmente en las primeras etapas de la propuesta, dificultaba la dinamización de los juegos.
- Había un porcentaje muy bajo de alumnos que, aunque participaban, se implicaron poco con los juegos, bien sea por la dificultad en la comprensión o por la falta de motivación en la propuesta.
- En las primeras etapas, gran parte de los alumnos tenían gran cantidad de estereotipos culturales y presentaban muchos problemas para la organización y distribución de los grupos.

Conclusiones

Como conclusión podemos establecer que la utilización de nuestros juegos tradicionales junto a los juegos tradicionales de otras culturas, puede ser una herramienta y recurso muy positivo para desarrollar diferentes objetivos didácticos tanto dentro de un contexto escolar normalizado como dentro de un taller de adaptación escolar y de aprendizajes instrumentales básicos. En éste, dicho contenido puede facilitar el aprendizaje de la lengua, el desarrollo de la expresión oral y escrita de una forma lúdica debido a que en todo momento estamos tratando los juegos propios de sus países de origen, al mismo tiempo que facilitamos la integración y aceptación favorable del nuevo marco escolar en el que se integra, un marco escolar determinado por unos factores sociales, económicos y culturales muy diferentes a los de sus respectivos países de origen.

III. “DISTRICTE JOVE”: UN EQUIPO DE FÚTBOL-SALA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Núria Sanz

En el Centro Cívico “Avel·lí Estranger”, de la ciudad de Terrassa, funciona desde hace años un programa llamado “Districte Jove”, financiado por el Ayuntamiento y que tiene muy buena acogida en la ciudad. Una ciudad que tradicionalmente ha sido receptora de población inmigrada y que actualmente ha incrementado considerablemente el índice de población extranjera, muy a menudo con pocos recursos.

El programa “Districte Jove” consiste en ofrecer distintos talleres y actividades a los jóvenes de la zona, sean o no inmigrantes, que dedican las horas libres a jugar en la calle, en situación de riesgo social, motivándolos por algún proyecto. Es por este motivo que las actividades que se ofrecen deben resultar atractivas ya que sino muchos jóvenes rehúsan a participar en ellas. Así pues, con la intención de atraerlos y despertar su interés, las actividades que se proponen son talleres como los de “Hip – hop”, “Fútbol-sala”, “Confección de bisutería”, etc. En ellos, los jóvenes pueden ampliar el círculo de amistades, aprender nuevas habilidades o conocer otras posibilidades de ocupar el tiempo libre, creando así una vía para alejarse de la marginación. Hasta el momento el programa ha tenido mucho éxito. Las plazas limitadas de cada curso, actividad o taller, se agotan el mismo día en que empieza la inscripción.

En el marco de este programa desarrollé mis prácticas de la asignatura de “Tratamiento de la multiculturalidad y el género en la actividad física y el deporte”. Mi intervención se centró en la propuesta de crear un equipo de fútbol-sala durante la temporada 2003-2004. Este equipo, para el que se buscó un entrenador calificado, y que ha sido formado por nueve chicos de los 6 distritos de Terrassa, participó en la liga que organiza el Consejo Deportivo Escolar, en la que toman parte equipos escolares de toda la ciudad. Aunque la actividad no estaba dirigida especialmente a la población inmigrante, el hecho fue que todos los que se acabaron inscribiendo fueron chicos procedentes de otros países, como Marruecos, Argelia, Ecuador, etc.

Una vez definido mi ámbito de intervención, mis propósitos en el conjunto de las prácticas fueron:

- Conocer las actividades que se desarrollan en el centro cívico de la ciudad y cómo se organiza el programa “Districte Jove”.

- Ver las relaciones entre chicos en situación de riesgo social y conocer sus circunstancias.
- Valorar las posibilidades y dificultades que supone la participación en un equipo de fútbol-sala para la integración de estos chicos.
- Observar el trato que reciben por parte de los técnicos y el resto de equipos que participan en la competición teniendo en cuenta su procedencia y nivel socio-económico.

Para ello, aprovechando mis conocimientos en el ámbito del entrenamiento, asumí la función de programar y dirigir la preparación física cada martes de 19.30 a 20.15h. Inicialmente les resultó un poco extraño que una mujer les dirigiera los ejercicios, pero al oír las explicaciones y justificaciones de por qué hacían cada cosa comprendieron que, “a pesar de ser mujer”, sabía lo que me hacía.

Al principio, también surgieron dificultades para conseguir introducir un poco de disciplina y orden en el grupo para realizar los entrenamientos así como algunos conflictos entre ellos. A medida que iba avanzando la temporada, sin embargo, se fue creando una buena rutina y los conflictos disminuyeron considerablemente. En las primeras sesiones, también se acordó que todos hablásemos en castellano, en los entrenamientos y en los partidos, ya que entendieron perfectamente que si hablaban en árabe, por ejemplo, podían generar desconfianza a la gente de su alrededor ya que no sabíamos lo que decían.

Por otra parte, los chicos pensaban que estaba haciendo unas prácticas como entrenadora, sin sospechar que mi intención era conocer mejor sus vivencias. Así, conseguí más proximidad y confianza, de modo que me contaban muchas de sus problemáticas personales: las dificultades para seguir adelante, la desestructuración familiar, la necesidad de trabajar a pesar de ser menores de 16 años, los problemas de papeles que tienen sus familiares, la proximidad de la droga y las bandas de jóvenes más violentos, etc.

El hecho de conocer esta realidad contada por ellos mismos cambió radicalmente mi visión de unos chavales de aspecto aparentemente “peligroso”. Entender cómo desarrollan sus vidas a diario, cómo buscan la manera de seguir adelante aprovechando cualquier oportunidad que les surge, me ha permitido ver la imagen estereotipada que tenía anteriormente de ellos o de “gente así”. ¿Por qué juzgamos a las personas antes de conocerlas realmente?

Lo cierto es que mi relación con ellos ha llegado a ser fenomenal y muy gratificante. Entre ellos, además, han conseguido llegar a una buena convivencia, a respetarse mutuamente y a responsabilizarse de

sus actuaciones. Unos beneficios que se añadieron a los excelentes resultados deportivos que consiguieron y a la buena imagen que dejaron en los otros equipos con los que jugaron.

Dentro del programa "Districte jove", esta actividad ha resultado ser una de las más exitosas juntamente con los talleres de baile. Para mí personalmente, me queda un buen recuerdo y un poco de tristeza por dejarlos. ¡ Quien sabe si algún día los volveré a ver...!

En Terrassa, así como en otras muchas ciudades, deben tener muy en cuenta la necesidad de promover actividades que faciliten la integración de los colectivos de inmigrantes que van llegando a sus barrios, especialmente cuando el nivel socio-económico es bajo. Las actividades deportivas pueden ser una buena herramienta, tal y como prueba el proyecto de "Districte Jove", pero son muchas más las actuaciones que se deben realizar.

LA UNIDAD DIDÁCTICA "EL SALTO A LA COMBA: YO, TÚ, TODOS y TODAS". INTEGRACIÓN Y COEDUCACIÓN EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Carles Ventura i Vall-llovera

La experiencia docente que se presenta a continuación forma parte de una unidad didáctica llamada "El salto a la comba: yo, tú, todos y todas", desarrollada en el IES Pedraforca en el Hospitalet del Llobregat, con alumnos y alumnas de tercero de ESO durante el curso 2003/2004.

El barrio donde se ubica dicho centro ha experimentado un importante crecimiento migratorio en los últimos años. El instituto, no ajeno a dicha situación, ha visto incrementado notablemente el alumnado inmigrante, procedente principalmente de Educador, República Dominicana, Perú, Marruecos y China (en tercero, un 70% del alumnado es extranjero). Los chicos y chicas van llegando en "cuenta gotas" aunque constantemente a lo largo del curso y, poco a poco, se van integrando en los grupos de alumnos o alumnas de su país que ya llevan tiempo en el centro, creándose "pandillas" en las que "únicamente pueden entrar aquellos que son de mi país". Existen así, grupos o "bandas" de ecuatorianos, de magrebís, de peruanos, etc.

Junto a este hecho, otra de las circunstancias con las que nos encontramos concretamente en el área de educación física es la baja motivación hacia la práctica deportiva por parte de las chicas...“el deporte es sólo para varones”.

Por todo ello, por la dificultad en integrar al alumnado y por la baja participación femenina en educación física, desde el departamento se elaboró la Unidad Didáctica: “El Salto a la Comba: yo tú, todos y todas”.

Objetivos y contenidos de la unidad didáctica

La unidad didáctica perseguía los siguientes objetivos generales: incrementar la relación personal entre el alumnado independientemente de su origen cultural, mediante las diferentes actividades y juegos; cooperar y ayudarse mutuamente hacia la consecución de un objetivo común; eliminar estereotipos deportivos y aumentar la motivación hacia la práctica deportiva en las chicas.

Objetivos didácticos

- Descubrir las posibilidades que da la comba como instrumento de diversión y mejora de la condición física.
- Desarrollar la coordinación dinámica general.
- Realizar y experimentar diferentes formas de salto, ya sea de forma individual, por parejas y/o en grupo.
- Descubrir y conocer canciones de diferentes países para el salto a la comba.
- Elaborar mediante el trabajo cooperativo, una coreografía con la comba y la música.
- Cooperar y ayudar a los/las compañeros/as a superar sus dificultades.

Contenidos

Conceptuales

- Referencias históricas del salto a la comba.
- El salto a la comba como juego tradicional y con un componente multicultural.
- Canciones del salto a la comba.
- El salto a la comba como juego coeducativo.

Procedimentales

- Experimentación de diferentes tipos de salto a la comba.
- Práctica de saltos a la comba, tanto individualmente como por parejas y en grupo.
- Realización de coreografías con la comba en grupo y con música.
- Utilización de la comba como instrumento para la mejora de la condición física y de la coordinación dinámica general.

Actitudinales

- Tolerancia ante los errores y los diferentes niveles de destreza de los/las compañeros/as.
- Valoración del nivel de destreza inicial y final, como superación personal.
- Cooperación entre los compañeros/as para la consecución de objetivos comunes.
- Aceptación de las decisiones del grupo.
- Preocupación para conservar el material y las instalaciones.

Desarrollo de la unidad didáctica

Existen múltiples y variadas formas de trabajar con la comba. En nuestro caso utilizamos las actividades propuestas por Granero (2003) como base de nuestra unidad didáctica.

Actividades de enseñanza-aprendizaje

- Ejercicios individuales
 - Con los dos pies juntos
 - A pata coja
 - Alternando los pies
 - En desplazamiento
 - Por delante, detrás, con cruce de la cuerda
 - Bajando el centro de gravedad
 - Saltos con dos vueltas de cuerda en un mismo salto
 - Combinando diferentes ejercicios
- Buscar el nombre original de su país del salto a la comba y alguna canción tradicional, preguntando entre sus familiares.
- Ejercicios por parejas
 - Uno entra mientras el otro salta la comba
 - De lado, saltando la comba con y sin desplazamiento
 - Etc.

- Ejercicios en grupo (con una cuerda grande)
 - Entradas y salidas de la comba
 - Varios alumnos saltando al mismo tiempo en una cuerda
 - Pasarse balones u otros móviles, por parejas o tríos, al tiempo que se salta
 - Coordinación de entradas y salidas a la comba, así como diferentes tipos de saltos con música
 - Etc.

Criterios metodológicos

Inicialmente se utilizó como estilo de enseñanza la instrucción directa, aunque de forma progresiva se pasó a la asignación de tareas. Al mismo tiempo, se empezó por el trabajo individual, pasando posteriormente al trabajo por parejas, pequeños grupos y finalmente en un gran grupo. Todo ello con un enfoque lúdico y recreativo, motivando hacia la actividad concreta.

También se pretendía que el alumnado inventara o modificara juegos tomando la comba como elemento principal (por ejemplo, jugar a pillar con una cuerda, “al pañuelo” con una cuerda, etc.) utilizando como estilo, el descubrimiento guiado.

Los grupos fueron mixtos y lo más heterogéneos posible en cuanto a su país de origen.

Criterios de evaluación

Se siguieron varios criterios para la evaluación:

- Evaluación Conceptual:
 - Elaborar y entregar un trabajo que se concretaba en escribir el nombre del juego “salto a la comba” en su país de origen, así como una canción tradicional y su posible traducción al castellano y/o catalán
- Evaluación Procedimental
 - Realizar unos ejercicios de salto a la comba individualmente y por parejas (obligatorios y libres)
 - Presentar en clase una coreografía en grupo con una de las canciones tradicionales de un componente del grupo
- Evaluación Actitudinal
 - Ficha de control de las actitudes
- Auto-evaluaciones

- En la primera sesión de clase de entregó al alumnado una hoja de auto evaluación. A lo largo de la unidad didáctica se entregaba al finalizar la sesión dicha hoja para que observaran su progreso, así como las dificultades encontradas y su posible resolución

Valoración del alumnado

Inicialmente esta unidad didáctica deja al alumnado un poco sorprendido, especialmente a los chicos, los cuales consideran el salto a la comba como una actividad propia de las chicas, y muy lejos de lo que ellos consideran la educación física. Las chicas también quedaron sorprendidas al descubrir que en clase de educación física no sólo se practica fútbol, baloncesto u otras actividades deportivas que ellas consideran “para varones”.

Al poco tiempo pero, los chicos abandonan sus convicciones tradicionales en que “¡esto es para las chicas!”, debido al carácter altamente motivante de la actividad – con poca práctica se observan sorprendentes mejoras, aumentando la autoconfianza y autoestima: “¡profel, ¡¡ ya llevo 40 saltos seguidos!!,...¡sin parar!!”. A la vez, las chicas dejan de tener una actitud “pasiva” respecto las actividades físicas propuestas, y asumen un total protagonismo, enseñando a realizar diferentes tipos de saltos, varias combinaciones, etc...

También es importante destacar que, aunque al principio, la formación de los grupos en las actividades se realizaba bajo criterios de origen cultural, rápidamente se organizaron dejando de lado dicho criterio. Todos quieren aprender de todos “en tu país,... ¿cómo la saltáis?; ¿cómo has hecho esta combinación de saltos?... ¿me enseñas a hacerlo?; “en Ecuador, saltamos la cuerda de esta manera y siempre cantando esta canción...., ¿y en el tuyo?”. Lo que realmente les importaba era mejorar sus habilidades, ampliar sus conocimientos, desarrollar nuevas destrezas,... en definitiva, aprender de todos y todas.

Al final de la unidad didáctica recogimos las impresiones del alumnado mediante un trabajo de reflexión-debate y con una hoja de observaciones personales. La gran mayoría de los/as alumnos/as valoraron muy positivamente la unidad didáctica. La motivación para el salto a la comba fue tal que algunos se quedaban a la hora del patio a practicar y mostrar a sus compañeros/as de otros cursos lo que sabían hacer con la comba. Se formaban grupos mixtos y heterogéneos en cuanto a origen cultural se refiere, cooperando entre sí, creándose un ambiente lúdico, sin importar el sexo, la raza o la cultura.

Conclusiones

El alumnado se ha hecho consciente de que lo que realmente interesa no es el origen, sino que las aportaciones de cada uno es lo que realmente importa; qué mediante el trabajo cooperativo se aprende mucho de todos y de todas – canciones, diferentes variaciones de saltos, coreografías, etc... -.

A la vez, se consigue que las chicas se involucren más en las actividades físicas y que los chicos sean más abiertos a nuevas propuestas deportivas y en actividades tradicionalmente ligadas al sexo femenino.

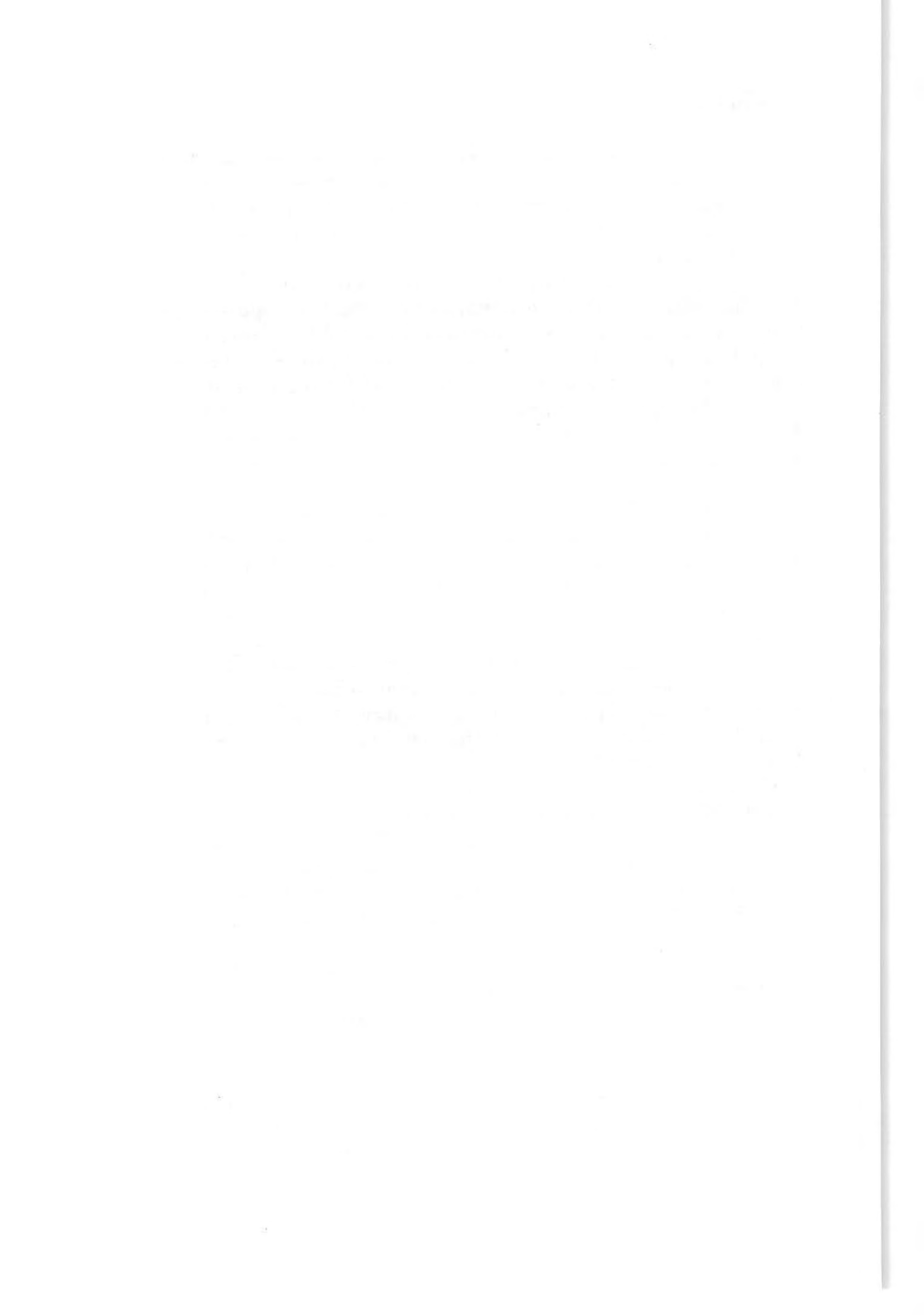
Es de destacar también que dicha situación no sólo se observó durante el período en que se desarrolló la unidad didáctica, sino que se mantuvo durante todo el curso una relación positiva entre el alumnado, sin importar el sexo ni el origen; las chicas participan más y conjuntamente con los chicos y, a la vez, los alumnos magrebí y/o ecuatorianos y/o peruanos, jugaban entre sí a múltiples y variadas actividades deportivas como el fútbol, el baloncesto, etc.

Por último señalar que la dirección del instituto quedó asombrada con la respuesta dada por el alumnado: con una actividad a priori tan simple como el salto a la comba es posible estrechar la relación entre el alumnado que realizó la unidad didáctica. Se observó, además, que el número de peleas se redujo significativamente y mejoró la relación entre los diferentes “grupos” o “pandillas”, tanto dentro como fuera del instituto. Como consecuencia, se pensó en organizar actividades deportivas a la hora del patio (fútbol-sala, baloncesto y baile) y concretar un día especial en el que todos y todas puedan participar mostrando sus bailes y juegos tradicionales para el curso siguiente.

Como conclusión, debemos apuntar que la realización de la unidad didáctica “El salto a la comba: yo, tú, todos y todas” ha sido una gran herramienta para el trabajo en coeducación (Granero, 2003)⁸, convivencia e interculturalidad. Ahora bien, tampoco debemos pensar que exclusivamente desarrollando la unidad didáctica expuesta se consigue un cambio importante en cuanto se refiere a coeducación e interculturalidad.

Es necesario involucrar otras áreas del sistema educativo y trabajar conjuntamente día a día para, de esta manera, conseguir nuestro objetivo final: la educación integral para todos y todas.

⁸ Granero, A. (2003). “La recuperación de los juegos populares en la educación secundaria: el salto a la comba” en F. Ruiz y E.P. González del Hoyo, Educación Física y deporte en edad escolar. Actas del V Congreso Internacional de FEADEF (pp.461-465). Valladolid: AVAPEF.



BIBLIOGRAFÍA

- Abad, I. (1993). "Individuo y sociedad. La construcción de la identidad personal" en Abad y otros: *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Agudo, D. y otros (2002). *Juegos de todas las culturas*. Barcelona: Inde.
- Alegre, M.A. y Herrera, D. (2000). "Escola, oci i joves d'origen magribí". Barcelona: Diputació de Barcelona. *Materials de Joventut*, 14.
- Allué, J. M., Cervera, P. y Nueno, M. C. (1996). "La interculturalitat a través del joc" en *Balma. Didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història*, nº 4. Barcelona: Graó, pp. 125-132.
- Ander-Egg, E. (2002). "Prólogo del libro" Bartolomé, M (Coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Arráez, J.M. (2002). "Educación Física deporte e integración social" en *Actas del 3er Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Univ. de Murcia. Cartagena 2002.
- Asins, C. y García, M. (1995). "La coeducació en l'educació física" en *Quaderns per a la coeducació*, 7. Barcelona: ICE de la U. Autònoma de Barcelona.
- Ayuntamiento de Barcelona. Pla estratègic de l'esport de Barcelona. Ayuntamiento de Barcelona. 2003
- Bantulà, J. (2002). "Juegos motores multiculturales", en Lleixà y otros *Multiculturalismo y educación física*. pp. 151-186. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Barral, X. (2004). "El vel", en *Avui*, lunes 1 de marzo del 2004.
- Barreto, C.M. (2004). "Cultura, deporte e integración social" en *Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física e interculturalidad*. Cancún: mayo 2004.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

- Batestini, R. y Moreno, X. (1994). *L'esport en col·lectius en dificultats socials*. Barcelona: Difusora europea.
- Behnke, U. y Roth, H. J. (2002). "Inmigración y escuela: experiencias de integración en Hamburgo" en *Apunts. Educación Física y Deporte*, nº 68. Barcelona: INEFC-Generalitat Catalana, pp. 50-56.
- Besalú, X. y Climent, T. (Coords.) (2004). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*. Barcelona: Mediterrània.
- Blázquez, D. (1995). "A modo de introducción" en *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde, pp 19-43.
- Bonal, X. (1998). "Canviar l'escola: la coeducació al pati de jocs" en *Quaderns per a la coeducació*, 13. Barcelona: ICE de la U. Autònoma de Barcelona.
- Boscaín, F. (2001). "La problemática de la adaptación e integración psicosocial en los procesos de interculturalidad". Ponencia presentada en el *I Congreso Mediterráneo de Psicomotricidad*. Madrid.
- Bouché, H. (2002). "La salud en las culturas". *Educación XXI*, 4, pp. 61-90.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Mexico: Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1997). *La reproducción*. Barcelona: Ed. Laia.
- Brohm, J. y otros (1993). *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Brooks, G. (1995). *Nine Parts of Desire. The Hidden World of Islamic Women*. New York: Doubleday.
- Bründel, H. Y Hurrelman, K. (1994). "Bewältigungsstrategien deutscher und ausländischer Jugendlicher", en *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14, pp. 2-19
- Cabrera, F. (2002). "Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural" en Bartolomé, M.: *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Capdevila, Ll. (2002). *Actividad física y estilo de vida saludable*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carbonell, F. (Coord.) (1999). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i de l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.
- Carranza, M. y Mora, J. Mª (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.
- Casimiro, A.J. (2000a). "¿Se está robotizando el tiempo libre de nuestros jóvenes?" <http://www.efdeportes.com> revista digital, 20. Buenos Aires.
- Casimiro, A.J. (2000b). "Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida". <http://www.efdeportes.com> revista digital, 24. Buenos Aires.
- Castells, M. (1997). "La era de la información. Economía, sociedad y cultura". Vol. I *La sociedad-red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión Europea (2000). *Documento marco par las discusiones del grupo de trabajo relativo a la especificidad del deporte*. IX Foro Europeo del deporte. Bruselas: Comisión Europea.

- Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad (2004). "Declaración de Cancún". En *Actas Congreso* Cancún. México.
- Contreras, O. (2002). "La formación de estereotipos racistas en educación física" en *Actas del 3er Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Univ. de Murcia. Cartagena 2002.
- Contreras, O. (2002). "Perspectiva intercultural de la Educación Física" en Lleixà, y otros. *Multiculturalismo y educación física*. pp. 47-75. Barcelona: Editorial Paidotribo
- Contreras, de la Torre y Velázquez, (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Daiman, Shahizah (1995). "Women in Sport in Islam" en *ICHPER-SD Journal*, 32, No. 1, pp. 18-21.
- Delors, J. (1996). "Educació: hi ha un tresor amagat a dins". *Informe per a la Unesco de la Comissió Internacional sobre Educació per al S.XXI*. Barcelona: UNESCO.
- Departament d'ensenyament. (1992). *Curriculum d'Ensenyament Primari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Departament d'Ensenyament.
- Dever, G.E.A. (1976). *An Epidemiological model for health policy analysis*. Soc. Ind. Res., 2: 465
- Devís, J y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Díez, R. y Llamas, J. (2004). "Recursos multiculturals en educació física" en *Guix* n° 302, Febrer. Barcelona: Editorial Graó, pp. 36-42.
- DSJ (Deutsche Sportjugend) 1995. Endbericht zur Studie: Teilnahme von Menschen ausländischer Herkunft, insbesondere muslimischer Frauen, an den Angeboten der Sportvereine in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.
- Elías, F. (1994). "Zwischen Hoffnng und Wirklichkeit", en *Sportpädagogik*, pp. 40-42.
- Elnashar, A.M.; Krotee, M.L. y Daiman, S. (1996). "Keeping in Stride with the Games: An Islamic Impression". *ICHPER Journal* 32, 4: 17-21.
- Essomba, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2003). *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*, tesis doctoral.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. 1. Aufl. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle.
- Fernández Buey, F. (1996). "Inmigración y cultura en al Unión Europea" en *El País*. 17 nov. 1996.
- Fernández, E.; Aguilar, M. y Gutiérrez, L. (2002). "Educación multicultural: dimensiones actitudinales" en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (1). Consultado el 28 de mayo de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Ferrandis, A. y Morales, J. L. (2003). "El tractament de la interculturalitat a través de la música" en *Guix* n° 296-297, Juliol-Agost. Barcelona: Editorial Graó, pp. 55-60.

- Flaake, K. (1994). *Ein eigenes Begehren? Weibliche Adoleszenz und das Verhältnis zu Körperlichkeit und Sexualität*. Berlin.
- Flachsland, C. (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de ideas.
- Fortuny, M y Molina, M. C. (1998). *Educació per a la Salut. Text guia*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Foster, G. y Anderson, B. (1978). *Medical Anthropologic*. New York: Mac-Graw-Hill.
- Fundació Jaume Bofill (2003). *Sanduk. Guia per a la formació dels educadors i les educadores en interculturalitat i immigració. Programa Calidoscopi*. Barcelona: Secretaria General de Joventut – Fundació Jaume Bofill
- Görsoy, F. (1997). *Sportengagement bei türkischen Frauen in Berlin*. Berlin: Staatsexamensarbeit.
- Granda, J., Domínguez, R. y El Quariachi, S. (1995). *Juegos populares de la Cultura Bereber*. Melilla: Edita Fundación Municipal Sociocultural-Ayuntamiento de Melilla.
- Habermas, T. (1990). *Heißhunger. Historische Bedingungen der Bulimia Nervosa*. Frankfurt a.M.
- Hancock, E. (1993). *Tief unter unserer Haut*. Düsseldorf/Wien.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., y Hill, K. G. (1999). "Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood". *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153 (3), pp. 226-234.
- Heinemann, K. (2002). "Esport per a immigrants: instrument d'integració?" en *Apunts Educació Física i esports*. Barcelona. INEFC.
- Hernández, R.; Martínez, R. y Aledo, F. (200?). "El currículo de educación física en el siglo XXI: nuevos retos ante la realidad social, nueva identidad y nuevas competencias profesionales" en *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y escuelas de magisterio*. Murcia: U. de Murcia.
- Horstkemper, M. (1987). *Geschlecht, Schule und Selbstvertrauen*. Weinheim.
- Huizinga, J. (2001). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza/Emecé Editorial. Primera edición 1954.
- Hurrelmann, K. (1994). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. München.
- Imbernón, F. y Cano, E. (2003). *Taller d'estratègies metodològiques participatives a l'aula universitària. Segon curs d'inducció a la docència universitària pel professorat novell*. ICE de la U. de Barcelona: documento policopiado.
- INEFC (2001): *Ponencias de las Jornadas Deporte e inmigración*. Barcelona: INEFC.
- Jütting, Dieter/Lichtenauer, Peter (eds.) (1995). *Ausländer im Sport*. Münster.
- Kayadelen, Ayse-Fatma (1996). «Durch Sport zu mirG» en Pfister, G. (ed.): *Fit und gesund mit Sport*. Berlin. Pp. 203-204
- Kleindienst-Cachay, C. (1996). «Immigrantinnen - auch beim Sport außen vor?» en Pfister, G. (ed.): *Fit und gesund mit Sport*. Berlin. Pp. 191 - 203

- Kleindienst-Cachay, C. (1997). «Sportengagement muslimischer Mädchen und Frauen in der Bundesrepublik Deutschland» en Klein, M./Kothy, J. (eds.): *Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sport*. Hamburg. Pp. 113 – 127
- Klett, R. (2001). «Befreien die Frauen den Iran?», *Emma*, Juli/August. Pp. 80-83.
- Kolip, P. (1995). «Ernährung und Körperzufriedenheit: Der Einfluß von Alter und Geschlecht auf Körperzufriedenheit und Ernährungsverhalten im Jugendalter» en *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 3, pp. 97-113
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians*. Ottawa: Office of the Canadian Minister of National Health and Welfare.
- Lévi-Strauss, C. (1982). *El pensamiento salvaje*. México: F.C.E.
- Lleixà, T. (2002). Atención a la diversidad cultural en el curriculum de Educación Física, en Lleixà y otros *Multiculturalismo y educación física*. Pp. 77-109. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Lleixà, T. (2003). «Educación física e inmigración: tratamiento de la diversidad cultural» en González del Hoyo, E. y Ruiz, F.: *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Hacia un espacio europeo de educación superior*. Valladolid: AVAPEF.
- Lleixà, T. (2003). *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Horsori.
- Lleixà, T., Flecha, R., Puigvert, L., Contreras, O. Torralba, M.A. Bantulà, J. (2002). *Multiculturalismo y educación física*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Llorca, M. (2002). «La Psicomotricidad como propuesta de intervención educativa en Llorca», M., Ramos, M., Sánchez, J., Vega, A., *La Práctica Psicomotriz, una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Editorial Aljibe.
- López, V. y Eberle, T. (2003). «Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos» en *Tándem*, 10, pp. 41-51. Barcelona: Graó.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. London: New Haven.
- Lorber, J. (2000). «Using gender to undo gender: A feminist degendering movement» en *Feminist Theory* 1, pp. 79-95
- Magrinya F. y Maza G. (2003). «Inmigración y huecos en el centro histórico de Barcelona» en Delgado M (ed): *Inmigración y cultura*. Barcelona: CCCB.
- Maguire, J. (2003). «Globalización y creación del Deporte Moderno» en *Lecturas: EF y Deportes. Revista digital*.
- Marcelo, C. (1992). «Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado» en *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía y Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida* (Tomo II, pp. 501-535). Salamanca: Imprenta provincial.
- Mariano, L. y Encinas, B. (2003). «La Educación para la Salud. Un abordaje transcultural». *Index Enferm (Gran)*, 42: 24-28.
- Martucelli, D. (2002). «¿El problema es social o cultural?» en Cuadernos de Pedagogía, 315, pp.12-15, Barcelona: Praxis.
- Maza, G. (2000). «Valores del deporte desde el ámbito de la educación social», en *Tándem*, 62, pp. 63-72. Barcelona.

- Maza, G. (2000). *Producción, reproducción y cambios en la marginación urbana. La juventud del barrio del Raval de Barcelona 1986-1998*. Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona.
- Maza, G. (2002). "L'esport i el seu paper en els mecanismes de reproducció social de la població immigrada estrangera" en *Apunts d'educació física i esport*, 68, pp. 58-66. Barcelona: INEFC.
- McCarthy, C. (1999). «Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos» en Enguita, M.: *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- McDonogh, G. y Maza, G. (1991). "Chaval del barrio hijo de la ciudad. Socialización, marginalización y poder en el Raval de Barcelona". Ensayo presentado en el *Congreso de la Sociedad de Antropología del Sur*. Sociedad Americana de Etnología.
- Medina, F.X. y Sanchez, R. (2003). *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España*. Barcelona: Ed Icaria.
- Medina, F. X. (2002). "Esport, immigració i interculturalitat" en *Apunts d'educació física i esport*, 68, pp. 18-23. Barcelona: INEFC.
- Mena, J. y Recasens J. (1991). *Estudi sobre els educadors en medi obert d'atenció primària de Catalunya*. Barcelona Intress.
- Mender, J.; Kerr, R. y Orlick, T. (1982). "A cooperative games program of learning disable children". *Internacional journal of Sports Psychology*, 13, pp. 4.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2001). *Encuesta Nacional de Salud 2001*. <http://www1.msc.es/salud/epidemiologia/>
- Molina, M. C.; Pastor, C. y otros (2002). *La influència de les Tecnologies en la vida dels nois i noies de 12 a 16 anys*. Barcelona: Institut d'Infància i Mon Urbà.
- Montón, M.J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Mora, J. M.; Llamas, J. y Díez, R. (2003). *Un mundo en juego. Propuestas didácticas para el trabajo de la educación intercultural desde la educación física*. Barcelona: Inde.
- Nicklas, H. (1995). «Identité culturelle et conflits entre les cultures» en Abdallah-Pretceille, M. y Thomas, A. (1995). *Relations et apprentissages inter-culturels*. Paris: Armand Colin. Pp. 35-46.
- Nökel, S. (1997). «Vielleicht bin ich so etwas wie eine Emanze: Islam und Authentizität in Deutschland» en *Feministische Studien*. 2, pp. 6-23
- Okebukola, P.A. (1985). "The relative effectiveness of cooperative and competitive interaction techniques in strengthening students performance in science classes". *Science Education*, 61, pp. 501-509.
- Oliver, C. (2002). "Formación del profesorado para la diferencia: radiografía de un cambio" en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (2). Consultado el 28 de mayo de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>
- OMS (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Conferencia Internacional para la Promoción de la Salud. Ottawa.
- OMS (1998). *Glosario de Promoción de la Salud*. Traducido al español por el Ministerio de Sanidad y Consumo (www.msc.es).

- Orlick, T. (1981). "Positive socialization via cooperative games". *Developmental Psychology*, 17, pp. 426-429.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortí, J. (2003). "Los juegos tradicionales. Aplicación en el área de la educación física en el sistema educativo actual" en *Tándem*, 10. *El placer de jugar. El placer de Educar*. Barcelona: Graó, pp. 31-41.
- Ortí, J. (2004). "El joc de tauler d'arreu del món" en *Guix*, 302. Barcelona: Graó, pp. 43-50.
- Ortí, J. (sense publicar). "El joc multicultural a l'escola: aplicació a un taller d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics". Ganadora del concurso de experiencias pedagógicas en la XI Edición de los cursos de Verano de INEFC-Barcelona, 2003.
- Pfänder, P. y Turhan, F. (1990). *Türkische Mädchen und Freizeit*. Minden.
- Piedrola, G. (edit.) (2001). *Medicina Preventiva y Salud Pública*. Barcelona: Masson.
- Pociello, C. (1995). *Les cultures sportives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Prat, M. y Soler, S. (2002). "Las posibilidades de la educación física y el deporte para la mejora de la convivencia", en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (2), localizable en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- Prats, E. (2001). "Ens cal més formació per educar en contextos de diversitat cultural?" en *Senderi. Educació en valors*. Consultado el 10 de febrero del 2004 en <http://www.senderi.org>
- Puig, J. M^a y Martín, X. (2000). *L'educació moral a l'escola. Teoria i pràctica*. Barcelona: Edebé.
- Putnam R.D. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Rail G. y Midol, N. (2002). "Perspectivas antropológicas y psicocorporales", en Manidi, M.J. Daffon-Arvanitou, I. (Coord). *Actividad física y salud*.
- Ramos, I. (2001). "La cultura de los otros", en *La Vanguardia. Vivir en Barcelona*. 16 de abril 2001, pp. 1-3.
- Ripoll, O. (2003). *Juga amb nosaltres*. Barcelona: Ed. Molino.
- Rodríguez, L., Díaz, F.J. y Nájera, M.M. (2001). "Formación de valores en la Educación Física", en <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*. Buenos Aires, año 7, 37.
- Romero, S. (2002). "Cultura y deporte: hacia comportamientos no discriminatorios" en *Actas del 3er Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Univ. de Murcia. Cartagena.
- Roser, A. y Viladot, R. (2003). "Las escuelas promotoras de salud: una experiencia educativa". en Molina, M. C., Fortuny, M. *Experiencias educativas para la promoción de la salud y la prevención*. Barcelona: Laertes.
- Sabariego, M. (2002). "La formación del profesorado en educación intercultural", en *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.

- Schnapper, D. (2003). *Què és la ciutadania? Els drets i els deures de la convivència cívica*. Barcelona: Edicions La Campana
- Schwarz, T. (1997). «Zuwanderer und ethnische Vereine im Berliner Sport» en Klein, M. y Kothy, J. (eds.): *Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sport*. Hamburg: Czwalina. Pp. 87 – 99.
- Sfeir, L. (1995). “The Status of Muslim Women in Sport: Conflict between Cultural Tradition and Modernization”, *International Review for the Sociology of Sport*, 30, pp. 283-306.
- Sicilia, A. (2001). “La formación del profesorado en una era global” en *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y escuelas de magisterio*. Murcia: U. de Murcia.
- Subirats, J. (Coord.) (2004). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). “Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexisme en l'àmbit educatiu” en *Quaderns per a la coeducació*, 2. Barcelona: ICE de la U. Autònoma de Barcelona.
- Touraine, A. (2002). “Comunidades en construcción” en *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 115. Barcelona: Praxis.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona: Gedisa.
- Vilar, J.; Planella, J. y Galcerán, M.M. (2003). “Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en l'educació social” en *Educació social*, 25, pp. 11-28. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- VV.AA (1999). “Interculturalitat i educació física” en *Aula de Innovación educativa*, 82.
- VV.AA (2002). “Deporte e inmigración” en *Apunts d'educació física y esport*, 68.

Últimos títulos publicados

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

- 30. Serafin Antúnez**
*La acción directiva en las instituciones escolares.
Análisis y propuestas*
- 31. José Palos (Coord.)**
*Estrategias para el desarrollo de los temas
transversales del currículum*
- 32. Isabel Paula Pérez**
*Habilidades sociales: Educar hacia la
autorregulación*
- 33. Joan Mateo**
*La evaluación educativa, su práctica y otras
metáforas*
- 34. Gemma Pujals, M.ª Celia Romea**
*Cine y Literatura.
Relación y posibilidades didácticas*
- 35. Elena Barberà (Coord.)**
La incógnita de la Educación a Distancia
- 36. Liliana Tolchinsky, Rosa Simó**
Leer y escribir a través del currículum
- 37. Montserrat Guasch, Carmen Ponce**
*¿Qué significa intervenir educativamente
en desadaptación social?*
- 38. Francisca Pérez Romero**
*Una propuesta didáctica sobre la narración.
Intercambiar vivencias y reconocerse
en la escritura*
- 39. Ana Teberosky, Marta Soler (comp.)**
Contextos de alfabetización inicial
- 40. Xosé R. Fernández Vázquez**
*Educación e igualdad de
oportunidades entre sexos*
- 41. Teresa Lleixà**
*Educación física hoy.
Realidad y cambio curricular*
- 42. Pilar Pérez Esteve, Vicent Roig Estruch**
*Enseñar y aprender inglés en educación
infantil y primaria (2 volúmenes)*
- 43. Cristina Díez Vegas**
La escritura colaborativa en educación infantil
- 44. David Lasagabaster,
Juan Manuel Sierra (eds.)**
*La observación como instrumento para la
mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*

La consecuencia más inmediata de la inmigración es una diversificación de etnias y culturas, confluyendo en un mismo territorio, lo que puede representar una vía de enriquecimiento entre culturas o, por el contrario, una fuente de conflictos derivados de las dificultades en la convivencia. Esta disyuntiva suele situarse en la raíz del debate acerca de si el concepto de integración pasa por la asimilación absoluta de la minoría recién llegada con las costumbres y usos de la población mayoritaria o si, por el contrario, las formas culturales deben evolucionar integrando elementos de las distintas culturas.

Este libro analiza las diferentes orientaciones que adquiere la actividad física y deportiva, así como los diferentes contextos de práctica que pueden resultar integradores o segregadores.

La actividad física y el deporte se pueden convertir en un lugar de encuentro para desarrollar actitudes positivas hacia la diferencia y romper con las concepciones erróneas y los prejuicios existentes entre unas culturas y otras; sin embargo, para que estas posibilidades educativas se hagan realidad, es necesario un enfoque adecuado.

Por ello, el presente trabajo no se mantendrá únicamente en el plano de la reflexión sino que intentará proporcionar algunas orientaciones, referencias e ideas para que el deporte sea realmente integrador y no acabe convirtiéndose en un elemento segregador y discriminatorio.

De acuerdo con este planteamiento, el libro parte de una reflexión marcadamente más teórica, en los capítulos iniciales, para proseguir con un análisis en distintos contextos, ofreciendo opciones y recursos prácticos, tanto para docentes en los centros educativos como para todas aquellas personas vinculadas, de alguna manera, con las actividades físicas y deportivas como prácticas para el tiempo libre.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción –entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento de por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer– que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.



ISBN 84-96108-12-0



9 788496 108127